

Educación Inclusiva: el papel del psicólogo y el educador en aulas diversas



Ofelia Estela Becerril Domínguez (Coord.) | Juan Carlos Ángeles de Jesús (Coord.) | Miguel Ángel Martínez Lara | Daniela Encastin Ramírez | Concepción Grisel Hurtado Martínez | Judith Jiménez Martínez | Genoveva González González | Fabiola Bautista Magdaleno



UNIVERSIDAD
DE IXTLAHUACA CUI

Educación Inclusiva: el Papel del Psicólogo y el Educador en Aulas Diversas

Ofelia Estela Becerril Domínguez (Coord.)

Juan Carlos Ángeles de Jesús (Coord.)

Miguel Ángel Martínez Lara

Daniela Encastin Ramírez

Concepción Grisel Hurtado Martínez

Judith Jiménez Martínez

Genoveva González González

Fabiola Bautista Magdaleno

UNIVERSIDAD DE IXTLAHUACA CUI

Dr. en D.P.C. Margarito Ortega Ballesteros

Rector

Lic. en T. Nicodemus Flores Vilchis

Secretario de Docencia

Ing. María de las Mercedes Vieyra Elizarraraz

Secretaria Administrativa

Dra. en Edu. Carmen Solórzano Peza

Directora de la Facultad de Psicología y Educación

Dr. en C.E.F. Cristián Conzuelo Bernal

Director de Comunicación, Extensión y Vinculación

Dr. en Edu. César Gabriel Figueroa Serrano

Jefe del Departamento Editorial

EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL PAPEL DEL PSICÓLOGO Y EL EDUCADOR EN AULAS DIVERSAS

Primera edición 2026

ISBN: 978-607-8506-59-0

D.R. de la presente edición Universidad de Ixtlahuaca CUI

Carretera Ixtlahuaca-Jiquipilco Km. 1 Ixtlahuaca de Rayón, México

C.P. 50740

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....8

Dra. en Ed. Ofelia Estela Becerril Domínguez

Dificultades del Lenguaje en Niños: Una barrera para la Inclusión o una posibilidad para el desarrollo lingüístico.....17

Miguel Ángel Martínez Lara

Creatividad como Herramienta para el Aprendizaje Papel de la Creatividad en la Educación.....38

Daniela Encastin Ramírez

Educación Inclusiva en Aulas Diversas Dentro del Contexto de la NEM.....59

Concepción Grisel Hurtado Martínez

Motricidad Fina y Gruesa: Pilares del Desarrollo Integral Infantil.....84

Judith Jiménez Martínez

Educación Inclusiva: Experiencia de Alumnos Universitarios de Enfermería con TDAH, Depresión y Ansiedad.....101

Genoveva González González

Inglés entre Peñascos: Inclusión, Motivación y Resiliencia en el Aula Rural.....127

Fabiola Bautista Magdaleno



INTRODUCCIÓN

El presente libro, producto de investigaciones desarrolladas por estudiantes de posgrado de la Universidad de Ixtlahuaca CUI, tiene como propósito mostrar al lector la diversidad conceptual en torno a la educación inclusiva, así mismo, pretende ser un espacio dialógico al dar lugar a posturas metodológicas divergentes, desde las cuales, cada uno de los autores muestra que la información es la primera puerta para alcanzar el conocimiento que permita la normalización de la inclusión.

Hablar de inclusión, desde el punto de vista del presente libro, implica hablar de las necesidades formativas que se traducen en la comprensión de la complejidad que va más allá de un tópico de interés general. La consistencia de cada trabajo radica en el abordaje de primera mano, cada uno de quienes escriben viven de manera cotidiana la necesidad de educar bajo la perspectiva de la inclusión, y por ello, son capaces de dar cuenta del reto que ello implica, y, sin el ánimo de socavar la cientificidad, hacen gala de la postura analítica y crítica que el tema amerita.

El trabajo de Miguel Ángel Martínez Lara, “Dificultades del Lenguaje en Niños: Una barrera para la Inclusión o una posibilidad para el enriquecimiento”, aborda las problemáticas del lenguaje en la infancia y como constituyen uno de los obstáculos en el desarrollo infantil, debido a su impacto en el aprendizaje, la comunicación y la interacción social.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo documental, mediante la revisión y análisis de fuentes teóricas especializadas relacionadas con el desarrollo del lenguaje, la psicología infantil y la educación. Se examinaron conceptos, clasificaciones y características de las dificultades del lenguaje, considerando factores biológicos, cognitivos, sociales y ambientales que influyen en su aparición y evolución. El análisis permitió organizar la información de manera sistemática para comprender el fenómeno desde una perspectiva integral.

El marco teórico se sustenta en aportaciones de autores relevantes en el estudio del lenguaje y el desarrollo infantil, quienes conciben el lenguaje como un proceso complejo que se construye a partir de la interacción entre maduración neurológica y estimulación sociocultural. Se abordan las principales dificultades del lenguaje, tales como los trastornos del habla, del lenguaje expresivo y receptivo, así como las alteraciones en la articulación, la fluidez y la comprensión.



Asimismo, se destaca el papel de la familia, la escuela y los profesionales de la educación en la identificación y atención de estas dificultades.

En el segundo texto, Daniela Encastin Ramírez, analiza la creatividad como una herramienta pedagógica fundamental para favorecer el aprendizaje y optimizar la gestión del aula en el contexto de la educación superior. El objetivo principal fue identificar las fortalezas creativas de estudiantes universitarios en las dimensiones de originalidad, fluidez, flexibilidad cognitiva, elaboración, sensibilidad a los problemas y toma de riesgos, reconociendo la creatividad como un recurso clave para el desarrollo de aprendizajes significativos y la resolución de problemáticas académicas.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con una muestra no probabilística e intencional conformada por 80 estudiantes universitarios de las licenciaturas en Pedagogía y Educación, con edades comprendidas entre los 18 y 26 años y de género indistinto. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario de creatividad dirigido a estudiantes universitarios, estructurado a partir de una escala tipo Likert de cinco puntos, el cual permitió evaluar diversas dimensiones del pensamiento creativo. El análisis de la información se realizó mediante representaciones gráficas que facilitaron la identificación de tendencias y características generales del grupo estudiado.

El marco teórico se sustentó en aportaciones de la psicología y la pedagogía contemporánea que conciben la creatividad como un proceso dinámico, contextual y desarrollable, estrechamente vinculado al pensamiento divergente, la flexibilidad cognitiva, la motivación intrínseca y la autonomía del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la creatividad no se limita a la generación de ideas novedosas, sino que implica la capacidad de adaptar, transformar y aplicar el conocimiento en distintos contextos educativos. Asimismo, se resalta el papel del docente como facilitador de ambientes de aprendizaje que promuevan la exploración, la reflexión crítica, la innovación y el uso de metodologías activas apoyadas en recursos tecnológicos.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes presentan un perfil creativo sólido en todas las dimensiones evaluadas. Se identificó una alta disposición para generar ideas originales, combinar conocimientos de diferentes áreas, producir múltiples alternativas ante un problema y adaptarse a situaciones imprevistas. De igual manera, se observó una tendencia significativa hacia la elaboración y el perfeccionamiento de ideas, así como una adecuada sensibilidad para



identificar problemáticas y transformarlas en oportunidades de mejora. Aunque se detecta un grupo reducido con menor tolerancia al error o resistencia al cambio, la mayoría de los participantes manifiesta apertura, iniciativa y una actitud positiva hacia la innovación.

Por otro lado, el texto de Concepción Grisel Hurtado Martínez, busca, a través de su investigación, analizar la educación inclusiva en aulas diversas dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), destacando su importancia como un enfoque educativo que garantiza el derecho a una educación equitativa, de calidad y respetuosa de la diversidad. El estudio se centra en comprender cómo la inclusión educativa, más allá de una estrategia pedagógica, se configura como un compromiso ético y social que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la formación integral de niñas, niños y adolescentes en contextos diversos.

La metodología empleada corresponde a un enfoque cualitativo de tipo documental y descriptivo, basado en el análisis de fuentes teóricas, normativas y pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva. Se revisan documentos oficiales como el Artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación y los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, así como aportaciones de organismos internacionales y autores relevantes en el ámbito de la inclusión y la diversidad educativa. Este análisis permite identificar los principios, desafíos y prácticas que caracterizan a la educación inclusiva en el contexto educativo mexicano actual.

El marco teórico se sustenta en aportaciones de autores y organismos como la UNESCO, Mel Ainscow, Paulo Freire, Lev Vygotsky y María Montessori, quienes conciben la inclusión como un proceso social y educativo que valora la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo. Asimismo, se retoman conceptos clave como diversidad, equidad, accesibilidad, adaptaciones curriculares y barreras para el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, se reconoce el papel central del docente como agente de cambio, así como la necesidad de transformar el currículo, las metodologías, los espacios escolares y las actitudes para responder a las distintas necesidades del alumnado.

El marco teórico de la presente investigación se amplía al considerar la educación inclusiva como un enfoque integral que articula principios pedagógicos, sociales y éticos orientados a garantizar el derecho a la educación para todos. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a la atención de estudiantes con discapacidad, sino que abarca la diversidad cultural, lingüística,



socioeconómica y de estilos de aprendizaje presentes en las aulas contemporáneas. La Nueva Escuela Mexicana retoma este planteamiento al colocar en el centro la dignidad humana, la equidad y la justicia social, promoviendo una educación humanista que reconoce las diferencias como un elemento constitutivo del proceso educativo.

Retomando, la educación inclusiva implica una transformación profunda del sistema educativo. Ainscow y Booth plantean que la inclusión requiere identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales no se encuentran únicamente en el alumnado, sino en las estructuras, prácticas y culturas escolares. En este sentido, la escuela deja de ser un espacio al que el estudiante debe adaptarse, para convertirse en un entorno flexible capaz de responder a la diversidad de necesidades, intereses y capacidades. Esta visión se alinea con los principios de la NEM, que promueve ajustes razonables, accesibilidad y metodologías diversificadas como condiciones indispensables para una educación equitativa.

Desde el enfoque sociocultural del aprendizaje, Vygotsky sostiene que el desarrollo cognitivo se construye a través de la interacción social, lo que refuerza la importancia de aulas heterogéneas donde el aprendizaje colaborativo y la convivencia entre estudiantes con distintas características enriquecen la experiencia educativa. De manera complementaria, Montessori enfatiza la necesidad de respetar los ritmos y capacidades individuales, favoreciendo ambientes preparados que estimulen la autonomía y el aprendizaje significativo. Ambas posturas aportan fundamentos pedagógicos clave para comprender la inclusión como un proceso que beneficia a todo el alumnado.

Asimismo, Paulo Freire aporta una visión crítica al concebir la educación como una práctica de libertad orientada a la transformación social. Desde esta mirada, la educación inclusiva se convierte en una herramienta para combatir la exclusión, la discriminación y la desigualdad, al fomentar la conciencia crítica, el diálogo y la participación activa de los estudiantes en su realidad social. Esta concepción refuerza el carácter ético y político de la inclusión, en concordancia con el marco normativo mexicano y los planteamientos de organismos internacionales como la UNESCO.

Otro eje fundamental del marco teórico es el papel del docente frente a la inclusión educativa. La literatura especializada destaca que las actitudes, creencias y competencias pedagógicas del profesorado influyen de manera directa en la implementación de prácticas inclusivas. Autores



como Alegre y Echeita subrayan la necesidad de una formación docente continua que permita desarrollar habilidades para la atención a la diversidad, la adaptación curricular y la creación de climas escolares positivos. De este modo, el docente se posiciona como mediador del aprendizaje y agente de cambio social.

Finalmente, la inclusión educativa se concibe como un proceso dinámico y contextualizado que trasciende el ámbito escolar e impacta en la construcción de sociedades más equitativas y democráticas. La diversidad, entendida como un valor y no como un problema, se convierte en un recurso pedagógico que favorece el respeto, la empatía y la convivencia. En este marco, la educación inclusiva no solo responde a una exigencia legal, sino a una necesidad social orientada a formar ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con la transformación de su entorno.

Las conclusiones del estudio señalan que la educación inclusiva es un proceso continuo que requiere la participación activa y coordinada de docentes, familias, autoridades educativas y comunidad. Si bien existen avances normativos y pedagógicos en el marco de la NEM, persisten desafíos relacionados con la falta de recursos, la capacitación docente insuficiente, la infraestructura inadecuada y las actitudes excluyentes. No obstante, se concluye que fortalecer la educación inclusiva contribuye significativamente al desarrollo integral del alumnado, a la construcción de ambientes escolares más justos y al fortalecimiento de una sociedad democrática, solidaria y respetuosa de la diversidad. En este sentido, la inclusión educativa se consolida como un pilar fundamental para la transformación social y educativa en México.

En el cuarto texto, Judith Jiménez Martínez aborda la motricidad como un elemento fundamental del desarrollo integral del ser humano, especialmente durante la infancia. Desde los primeros años de vida, el movimiento corporal se convierte en la base para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. La motricidad no solo implica la capacidad de moverse, sino la coordinación entre el cuerpo, el sistema nervioso y el entorno, lo cual impacta directamente en los procesos de aprendizaje, autonomía y socialización. A lo largo de la historia, diversos pensadores y pedagogos han reflexionado sobre la importancia del cuerpo y el movimiento como medio para comprender y relacionarse con el mundo.

El texto profundiza en la conceptualización de la motricidad fina y gruesa, explicando que ambas se desarrollan de manera progresiva y complementaria. La motricidad fina se relaciona con



movimientos precisos de manos y dedos, esenciales para actividades como recortar, dibujar y escribir, siendo clave en el proceso de lectoescritura. Por su parte, la motricidad gruesa involucra grandes grupos musculares y permite acciones como correr, saltar y mantener el equilibrio, favoreciendo la coordinación, la autonomía y la seguridad personal.

Asimismo, se destaca que la motricidad es una vía para el desarrollo de habilidades sociales, ya que a través del juego y la actividad corporal los niños aprenden a convivir, respetar normas, trabajar en equipo y expresar emociones. El documento subraya el papel de la educación preescolar, donde la estimulación motriz fortalece funciones cognitivas y ejecutivas necesarias para el desempeño escolar posterior.

También se analiza la importancia de la familia y la escuela como agentes clave en la estimulación motriz, resaltando que la falta de un adecuado desarrollo motor puede generar dificultades académicas, emocionales y sociales. La detección temprana y la intervención oportuna son fundamentales para prevenir o revertir estas problemáticas.

En suma, el desarrollo de la motricidad fina y gruesa es un proceso continuo y esencial para lograr una formación integral en los niños y niñas. Su adecuada estimulación desde edades tempranas favorece la autonomía, el aprendizaje significativo y la integración social. El documento enfatiza que tanto docentes como familias deben trabajar de manera conjunta para crear espacios, actividades y experiencias que fortalezcan las habilidades motoras, ya que de ellas depende en gran medida el éxito escolar, el bienestar emocional y la capacidad de los infantes para desenvolverse de forma plena en su entorno.

Por otro lado, en el quinto trabajo, Genoveva González González tiene como objetivo analizar la experiencia de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Enfermería diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), ansiedad y depresión, a fin de comprender las barreras, desafíos y condiciones de inclusión educativa que enfrentan dentro de la institución de educación superior, y evidenciar la necesidad de fortalecer estrategias institucionales para una educación inclusiva efectiva.

El estudio se sustenta en el enfoque de educación inclusiva definido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que la concibe como



un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante su plena participación y la eliminación de barreras para el aprendizaje.

Asimismo, se retoma el marco del derecho humano a la educación inclusiva promovido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y los principios del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que establecen la obligación de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Teóricamente, se apoya en los aportes de Hans-Georg Gadamer sobre la formación como proceso continuo de desarrollo integral; así como en perspectivas críticas de Paulo Freire y Henry Giroux, que enfatizan la dimensión ética, política y transformadora de la educación.

En relación con la salud mental, se consideran definiciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que conceptualiza los trastornos mentales como alteraciones clínicamente significativas en la cognición, regulación emocional o comportamiento, y reconoce su posible impacto en el funcionamiento académico y social.

El marco teórico integra además el enfoque de discapacidad como proceso multidimensional, donde las barreras no solo derivan de la condición individual, sino también de estructuras sociales que reproducen exclusión, estigmatización y vulnerabilidad.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo en el que se analizaron los casos de dos estudiantes de tercer periodo de la Licenciatura en Enfermería diagnosticados con TDAH, ansiedad y depresión. El análisis se centró exclusivamente en las narrativas estudiantiles, con el propósito de visibilizar sus experiencias dentro de la Facultad de Enfermería.

Los hallazgos evidencian que los estudiantes con trastornos mentales enfrentan: Estigmatización y discriminación persistente, falta de comprensión y empatía por parte de algunos docentes, escaso apoyo pedagógico personalizado, barreras académicas relacionadas con concentración, organización, evaluación y dinámicas grupales y sentimientos de desventaja, aislamiento y vulnerabilidad.



Si bien existen avances normativos en materia de inclusión, la investigación demuestra que el acceso a la educación superior no garantiza una experiencia universitaria verdaderamente inclusiva. La inclusión no debe limitarse a la accesibilidad física o al cumplimiento administrativo, sino que requiere una transformación cultural institucional.

Se concluye que:

Es necesario replantear políticas públicas y prácticas institucionales que aseguren igualdad, equidad y no discriminación.

La formación docente en inclusión y salud mental es fundamental para atender adecuadamente la diversidad.

Las Instituciones de Educación Superior deben generar programas específicos de acompañamiento psicológico y pedagógico.

La educación inclusiva impacta positivamente en la calidad académica, la permanencia estudiantil y la construcción de una cultura universitaria basada en la empatía y la justicia social.

En suma, la investigación visibiliza que los estudiantes con TDAH, ansiedad y depresión poseen motivaciones claras y metas profesionales sólidas; sin embargo, requieren condiciones institucionales que reconozcan sus particularidades y eliminen las barreras que limitan su pleno desarrollo académico y humano.

Finalmente, en el sexto trabajo, Inglés Entre Peñascos: Inclusión, Motivación y Resiliencia en el Aula Rural, Fabiola Bautista Magdaleno, prioriza analizar cómo se configuran la inclusión, la motivación y la resiliencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en un contexto rural, a fin de comprender las barreras estructurales, pedagógicas y sociales que enfrentan los estudiantes, así como las estrategias que posibilitan su permanencia, participación y logro académico.

El estudio se sustenta en el enfoque de educación inclusiva promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que concibe la inclusión como un proceso orientado a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.



Retoma además los principios del derecho a la educación establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), especialmente en relación con la equidad educativa en contextos vulnerables.

En el plano pedagógico, se apoya en perspectivas críticas de Paulo Freire, quien plantea la educación como práctica liberadora, y en teorías de motivación que destacan la relevancia del contexto, el acompañamiento docente y el sentido de pertenencia para el aprendizaje significativo.

La resiliencia se aborda como una capacidad socioemocional que permite a los estudiantes enfrentar adversidades derivadas de condiciones geográficas, económicas y culturales propias del entorno rural.

En cuanto a su metodología, la investigación adopta un enfoque cualitativo, con diseño descriptivo e interpretativo. El contexto es un aula rural de educación básica/media donde se imparte la asignatura de inglés, los participantes son estudiantes y docente del grupo seleccionado, quienes, a través de entrevistas, observación de aula y análisis de experiencias narradas, comparten sus perspectivas acerca de inclusión educativa, motivación escolar, resiliencia, barreras contextuales y estrategias pedagógicas. Dicha información se analiza a través de la interpretación de discursos y prácticas pedagógicas para identificar dinámicas de exclusión y factores de fortalecimiento académico, destacando la comprensión profunda del fenómeno desde la perspectiva de los actores educativos.

Los hallazgos evidencian que la enseñanza del inglés en contextos rurales enfrenta múltiples desafíos, limitaciones de infraestructura y recursos didácticos, escasa exposición al idioma fuera del aula, condiciones socioeconómicas adversas, brechas tecnológicas.

Sin embargo, también se identifican factores que podrían apoyar el aprendizaje del idioma: el compromiso y creatividad docente, estrategias contextualizadas de enseñanza, vínculos afectivos en el aula y la resiliencia estudiantil frente a la adversidad.

Dra. en Ed. Ofelia Estela Becerril Domínguez



DIFICULTADES DEL LENGUAJE EN NIÑOS: UNA BARRERA PARA LA INCLUSIÓN O UNA POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Miguel Ángel Martínez Lara

Aprendizaje y adquisición del lenguaje son dos procesos distintos, conceptualizados por Krashen (1982) y explicados en la primera de cinco hipótesis acerca de este proceso que es crucial para la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Conseguir que un niño sea capaz de expresarse de forma correcta, tanto de forma oral como escrita, garantiza su participación de los productos culturales generados por la sociedad, así como su inserción en las dinámicas de esta. Sin embargo, cuando este proceso se ve obstaculizado, por cualquiera que sea la razón, a saber, factores biológicos o socioculturales, anatómicos o fisiológicos, emocionales o de interacción, se crea una barrera significativa que afecta desde el rendimiento escolar hasta la autoestima y las interacciones del infante (Romani et al., 2025).

Es imperativo que el aparato educativo en sus distintas dimensiones y niveles incorpore mecanismos objetivos y sistemáticos para identificar de manera oportuna a aquellos estudiantes que pudieran presentar dificultades en su proceso de desarrollo del lenguaje, puesto que será este el factor decisivo en su futuro éxito o fracaso en el entorno escolar. Investigaciones antiguas y recientes respaldan la hipótesis de que a menor atención se brinde a la cantidad de estudiantes que presenten retrasos o problemas en el proceso de desarrollo de su lenguaje, mayor será la cantidad de expectativas competenciales que no podrán cumplir, por tal motivo, brindar un diagnóstico y guía adecuada podrían ser la diferencia entre el éxito y el fracaso.

Derivado de ello, surge para el educador la necesidad de apropiarse una serie de competencias vinculadas al desarrollo del lenguaje, así como el uso correcto de protocolos o mecanismos para tener certeza acerca de los probables problemas que pudieran enfrentar los estudiantes matriculados en las instituciones educativas de nivel básico, ya que es en este en el que se enseña y se desarrolla el proceso de lectoescritura. Si bien, en niveles posteriores la lengua se consolida como código dentro del proceso comunicativo y se manifiesta de manera oral y escrita dentro



de los procesos escolares del estudiante, es en el ciclo más temprano de adquisición cuando una serie de impedimentos podrían mermar el posterior desarrollo cognitivo del infante.

La adquisición del lenguaje es una actividad producto de los procesos cognitivos competentes. Los padres de familia proveen *input* o entrada de lenguaje a los niños, quienes, en un acto de solución de problemas, extraen el significado y la estructura de tal exposición al lenguaje. Debido a que la adquisición del lenguaje se da en contextos situados, es decir, enmarcado en situaciones comunicativas con roles definidos de emisión, recepción, mensaje, código y contexto, posibilita al infante a adjuntar al significado, símbolos lingüísticos y estructuras, que resultan en el aprendizaje de las propiedades fonológicas, semánticas, morfosintácticas y pragmáticas del lenguaje (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

En este tenor, la adquisición de la morfosintaxis, es decir, la estructura de las palabras y cómo éstas se combinan para formar oraciones, se da en la fase analítica del desarrollo del lenguaje. Aquí, el léxico mental se descompone en unidades más pequeñas, concretando el aprendizaje de las reglas gramaticales. De este modo, si la expansión del vocabulario no ocurre o se ve retrasada por alguna razón, el desarrollo morfosintáctico se verá obstaculizado. La primera condición previa para la adquisición exitosa del lenguaje es la habilidad del infante de percibir el lenguaje de sus padres, mientras que la segunda es la pericia para procesar la exposición al lenguaje de forma adecuada (Locke, 1997).

Es justo asumir que, si un niño carece de cualquiera de estas dos condiciones previas, el correcto desarrollo de su lenguaje se verá severamente afectado.

A decir de De Hoog et al. (2016), la pérdida de audición en niños a una edad temprana, desemboca de forma típica en dificultades del lenguaje oral. Aunado a ello, la presencia de estas dificultades del lenguaje en los primeros años de vida del infante es uno de los factores de riesgo más documentados que se asocian posteriormente con un bajo rendimiento académico y es considerado, además, como un indicador temprano de un futuro riesgo de trastorno de lectura (Justice et al., 2009). Por otro lado, Brinton & Fujiki (2005) afirman que los niños diagnosticados con trastorno del lenguaje muestran ser tímidos durante su edad preescolar y tienden a comportarse de una manera retraída en ambientes escolares a medida que van creciendo. Dichos infantes podrían presentar dificultades para iniciar y mantener interacciones con sus iguales y para acceder a grupos al trabajar o jugar.



En este orden de ideas, los autores citados indican que un hallazgo interesante, producto de la revisión de literatura existente al respecto de las afectaciones en el proceso de adquisición de la lectura, tiene que ver con el tiempo en el que aparecen las dificultades del lenguaje, conocido como la Teoría del Periodo Crítico, término ampliamente aceptado entre los estudiosos de la adquisición de la lengua. Andrew (2004) sostiene que la adquisición del lenguaje ocurre exclusivamente durante el periodo de desarrollo humano comprendido desde la infancia hasta la pubertad, una vez que ese periodo concluye, no es posible, o es extremadamente difícil, adquirir el lenguaje.

Bien cabría cuestionarse acerca del rol que desempeñan ciertos factores que se inscriben dentro del contexto sociocultural del infante, tales como la estimulación del lenguaje, que se da dentro del núcleo familiar, cualquiera que este sea, mediante la exposición a una rica variedad de lenguaje de tipo oral; la interacción de los niños con sus iguales, propiciando el intercambio de formas de expresión no verbal, como gesticulaciones y expresión corporal; o bien, la oportunidad de negociación de significado que se da al entablar conversaciones con otros. Dado que estos tres aspectos contribuyen de forma significativa a la interiorización del lenguaje, la ausencia de alguno de ellos o su incorrecta práctica ocasionaría un retraso o, en el peor de los casos, trastornos severos en el desarrollo del lenguaje.

Como Lev Vigotsky afirma, el desarrollo de los seres humanos está influenciado por el contexto sociocultural, de modo que el mismo ser humano constituye un molde de la cultura y un producto de la sociedad. Tanto para Piaget como para Vigotsky, la función del lenguaje es la comunicación global, no obstante, este último es quien resalta la manera en que la educación formal consigue el desarrollo cognitivo en el niño. En una etapa inicial, las generalizaciones que el niño realiza de una palabra en particular, dependen más de sus impresiones subjetivas del objeto que en las características propias del mismo, en un estadio posterior a estas generalizaciones serán atribuibles a las características objetivas de los objetos y solo después de un largo trayecto cognitivo, el niño será capaz de combinar sus procesos de generalización y abstracción para formar conceptos verdaderos, usando un mismo criterio (Palomino et al., 2022).

En este sentido, el significado se construye de manera colaborativa. Un bebé de 3 a 5 meses extiende y mueve las manos tratando de alcanzar un objeto, en ciertos casos complementa esta acción con algún balbuceo, cuando este esfuerzo es interpretado por el cuidador como una demanda o necesidad, responde con un acto que otorga significado a la acción. De esta forma, Vi-



gotsky identifica que los procesos de desarrollo del lenguaje y el pensamiento son distintos, se desarrollan de forma paralela y eventualmente tienden a cruzarse, de modo que el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje se vuelve intelectual (Wells, 1994), lo cual revela la trascendencia en el desarrollo adecuado de ambos procesos durante los primeros años de vida, así como las implicaciones en las dificultades que pudieran presentarse.

Lo que, es más, el retraso en el habla, definido como una demora en la aparición del lenguaje oral es una condición pediátrica común. Estudios revelan la prevalencia de esta condición en un rango que va desde 2.1% al 11.4% entre niños de preescolar alrededor del mundo (Alzahrani et al., 2023). Se identifica una mayor incidencia de retraso en el habla en niños varones, atribuido generalmente a una maduración más lenta del sistema nervioso central y a la producción de testosterona. Aunado a ello, un historial familiar de desórdenes de habla y lectura, tales como tartamudeo, habla imprecisa, habla tardía, vocabulario pobre o dislexia, cuando el pariente afectado pertenece al círculo familiar de primer grado, se vincula con un retraso en el lenguaje. Otro aspecto importante a considerar es la educación, en tanto mayor es el nivel educativo de los padres del infante, mayor es la variedad léxica y la complejidad de las palabras que utilizan, estimulando de mejor manera las habilidades del lenguaje de sus hijos.

Adicionalmente, el Trastorno Específico del Lenguaje (Specific Language Impairment, SLI), es un desorden de desarrollo que envuelve un retraso en las habilidades receptivas o productivas de la lengua (fonología, vocabulario o gramática) con la ausencia de alguna causa obvia (Henry et al., 2015; Hill, 2001) the literature on specific language impairment (SLI. Como resultado de la revisión de las investigaciones existentes, se apunta a que los diversos tipos de dificultades del lenguaje son *memoria verbal secuencial, producción del habla, habilidades léxico – semánticas y factores de conceptualización auditiva*. El estudio citado se enfoca principalmente en la fluidez verbal, que es una tarea multifactorial, que requiere un rango de factores de desempeño. Las dificultades de fluidez verbal en niños con desórdenes del lenguaje reflejan debilidades en el lenguaje, con una relación clara entre la fluidez y la habilidad en el lenguaje, donde se vincula también la inhibición y las funciones ejecutivas con la disminución de los errores.

Es necesario considerar que, independientemente de las causas por las cuales se presenten situaciones de retraso o dificultades en la adquisición del lenguaje, estos afectan de forma negativa en la integración social del estudiante. Una de las consecuencias más evidentes de ello, es la disminución de la autoestima durante los años de vida escolar. El rol que juegan las habilidades



receptivas y productivas de la lengua en la comprensión de la lengua oral y escrita, así como la eficiencia en el procesamiento fonético para codificar y decodificar el lenguaje escrito, son fundamentales para que el estudiante realice exitosamente la mayoría de las actividades de aprendizaje que son propuestas por el docente de la escuela regular u ordinaria. Entiéndase este tipo de escuela como aquella donde la totalidad de sus estudiantes gozan de habilidades receptivas y productivas en funcionamiento pleno y sin trastornos evidentes que afecten su comprensión y producción de la lengua.

De acuerdo con Ellis & McCartney, (2011) las políticas de inclusión social en Reino Unido y otros países, significan ahora que los niños con dificultades del lenguaje pasen la mayor parte de su tiempo escolar en clases ordinarias y no en algún tipo de sesión de atención especial. Tal premisa muestra un cambio de paradigma en torno a la manera en que la escuela tradicional abordaba las dificultades del lenguaje en sus estudiantes, relegándoles a espacios y programas específicos encaminados a tratar mediante intervenciones psicopedagógicas esos problemas, pero manteniéndolos aislados, total o parcialmente del resto de la comunidad escolar. En contraste con esta forma de actuar, las nuevas políticas contemplan el principio de que aquellos estudiantes con trastornos mencionados harán un mayor progreso si se ven a sí mismos inmersos en el ambiente social y lingüísticamente rico del salón de clases. Esto es, coexistir dentro de la comunidad a fin de superar, mediante la interacción y el enriquecimiento cultural, los obstáculos que les aquejan.

En consonancia con el contexto internacional, en México, el proceso de adopción del término *educación inclusiva* inició en 1993 al llevarse a cabo cambios legales para introducir el concepto de *integración educativa*, esto gracias a un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública. Más adelante, la investigación y posterior material de trabajo elaborado por (I. García et al., 2002), analizando los ciclos escolares desde 1996, reveló que los avances del proceso no eran óptimos, por lo que la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, pusieron en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE) que, con el paso del tiempo y gracias a sus resultados, desembocó en la creación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), cuya función sería dar lineamientos técnicos para su operación, promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación de los equipos estatales (I. García, 2018).



Para el año 2013, la Secretaría de Educación Pública dispuso la integración de la “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica”, cuyas acciones en concretas se centran en las necesidades de poblaciones específicas: estudiantes con discapacidad, estudiantes con aptitudes sobresalientes y estudiantes con dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación (Solis & Tinajero, 2022), dando origen así al Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE) que si bien tiene por objeto contribuir al bienestar social e igualdad al brindar apoyo a instituciones de educación básica, media superior y superior, se vale de otros programas o subsistemas que han evolucionado en dos ámbitos distintos: en el área de educación especial, los Centros de Atención Múltiple (CAM); y en el área de servicios complementarios, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En lo que respecta a los Centros de Atención Múltiple (CAM), estos son servicios escolarizados que constituyen una opción educativa para estudiantes con discapacidad que requieren ajustes razonables tanto en la infraestructura física como en la adecuación de los contenidos programáticos, o bien, que requieren asistencia que asegure su bienestar y seguridad personal, y que las escuelas de su entorno no pueden ofrecer de manera inmediata. Ahí, los grupos se organizan en función de las edades de los alumnos, por lo que es posible reunir a estudiantes con distintos tipos de discapacidad, pero bajo el paradigma de la segregación (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022b).

Por otro lado, las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), en correspondencia con la educación básica, contribuyen a la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales a las aulas de educación básica regular, entre sus funciones se encuentran: realizar evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientar a las familias. Para llevar a cabo su propósito, la unidad cuenta generalmente con cinco profesionales: un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un maestro de apoyo. También, cada unidad atiende a un promedio de cinco escuelas de forma itinerante, aquí se destaca la necesidad de instalaciones dentro de las escuelas receptoras (Muñoz, 2020).

Según cifras de 2024, durante el ciclo escolar 2023 – 2024, fue atendida una población total de 673,120 alumnos de educación especial, habiendo un total de 6,486 escuelas en dicho rubro, de las cuales 1,676 son Centros de Atención Múltiple (CAM) y 4,810 son Unidades de Ser-



vicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER). El estado de Nuevo León registró la mayor cantidad de alumnos atendidos con 62,342, la Ciudad de México concentró la mayor cantidad de docentes con 4,355, mientras que la mayor cantidad de escuelas de educación especial, con 631, se ubicó en el Estado de México (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2024). Ante tales cifras cabe preguntarse si hay suficiencia de estos servicios para dar cobertura a la totalidad de la población en dichas condiciones. La respuesta, como puede asumirse sin vacilaciones, es negativa. Para el ciclo escolar 2019 – 2020, cuyas estadísticas son las más recientes disponibles, USAER atendió apenas a un 17.9% de la matrícula total de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, ligeramente por encima del 13.5% que atienden los CAM (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022a).

Aunque el panorama que bosquejan las cifras oficiales es ya de por sí desalentador, en términos de la posibilidad de cubrir a un buen porcentaje de la población con discapacidad, hay que considerar, además, que la mayoría de estos servicios de apoyo se ubican principalmente en zonas urbanas, de modo que el número total en la matrícula de niños, niñas y adolescentes que presentan algún tipo de discapacidad no es, ni considerando los respectivos sesgos estadísticos, siquiera cercano al real. Hay una amplia cantidad de población rural que lejos de poder ser diagnosticada y evaluada con algún tipo de discapacidad, no tiene acceso aún, a algún tipo de educación. Por consiguiente, el balance general en nuestro país, aún en las zonas donde los servicios de apoyo se encuentran presentes, denota la necesidad de una mayor cobertura, aunado a una renuencia y/o falta de comunicación de los docentes para cooperar con estos servicios de apoyo.

En lo que toca justamente a este último punto, resultaría justo asumir como indispensable, generar conciencia en el personal docente sobre la visibilización de esta población estudiantil, que, si bien no siempre está inserta dentro de la población regular, existe y requiere también de atención. Un aspecto relevante de la lingüística aplicada es la lingüística clínica, que se conceptualiza como el estudio de las numerosas formas en que la unicidad de la capacidad humana del lenguaje puede presentar algún tipo de desorden (Vance, 2011). En este sentido, un lingüista clínico podría ser considerado como un terapeuta del habla y el lenguaje. Hasta este punto, es posible afirmar que los docentes regulares carecen de conocimiento lingüístico suficiente para brindar apoyo a estos alumnos.



En este orden de ideas, todos los actores educativos deberían contribuir al desarrollo integral del educando. Aun cuando el docente se configura como la primera pieza en diagnosticar y accionar mecanismos de detección de dificultades en el lenguaje, es más bien dentro del núcleo familiar donde las manifestaciones de este fenómeno comienzan a ser evidentes al no inscribirse dentro de un desarrollo llamado “normal”. Las necesidades de habla, lenguaje y comunicación (SLCN) son designadas por algunos teóricos como *discapacidades ocultas*, esto debido a que no son fácilmente reconocibles por aquellos con experiencia limitada en el tema y a que los niños tienden a volverse eficientes en esconder dichas dificultades (Hartshorne et al., 2013).

Tales necesidades podrían surgir también en niños con otros desórdenes de desarrollo, incluyendo desorden del espectro autista, dificultades de aprendizaje, severas o moderadas, discapacidad auditiva y discapacidades físicas.

En estudios realizados en Reino Unido, a principios de la década de los 2000, se identificó que al menos 70% de los docentes encuestados manifestaron contar con una formación muy pobre o casi nula sobre el desarrollo o posibles retrasos en el lenguaje, así como la escasa oferta de cualificaciones de carrera docente enfocadas a dichos aspectos (Mroz, 2006).

El bajo porcentaje de docentes que accede, generalmente, por méritos propios a dicha formación, muestra una elevada confianza que no termina por concordar con sus habilidades que, al ser evaluadas mediante estudios de caso que buscan identificar niños con matices de desarrollo atípico del lenguaje, un gran número de ellos fallan en realizar diagnósticos que sirvan como base para un seguimiento adecuado del estudiante.

A decir de (Nuñez, 2020), la realidad de los docentes en México es muy similar a la de los docentes en otros países, pues además de una marcada falta de infraestructura para atender a las condiciones de discapacidad de algunos estudiantes, la inserción a la comunidad escolar de estudiantes procedentes de alguna región distinta, o pertenecientes a etnias y, que además presentan alguna discapacidad visual o auditiva, representa para los docentes una dificultad que generalmente es eludida por ellos pidiendo a dichos estudiantes que realicen las mismas actividades que el resto, imitando el desempeño de los demás, lo mejor posible. De esta forma, es el estudiante quien tiene que adaptarse al contexto y no el contexto a las necesidades del estudiante.



Se considera entonces que el problema radica, como se expuso antes, en carencias que se encuentran presentes desde la formación inicial de los docentes, donde los programas de estudio carecen o dan poca importancia a la atención a la diversidad. En consecuencia, es el docente quien termina convirtiéndose en una barrera para el aprendizaje.

Adicional a ello, hablar de inclusión, aunada a la capacitación constante del magisterio, implica también una reestructuración de políticas educativas que lleven a la escuela a una verdadera adaptación, en función de las nuevas necesidades de una sociedad que aumenta su visibilización en cuanto a diversidad. El estado mexicano se propone solventar dichas necesidades con la materialización de la Nueva Escuela Mexicana, en cuya propuesta destaca “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera” (Secretaría de Educación Pública, 2019), desde ahí, se insta a que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa. Asimismo, se procura la selección de los mejores candidatos y el mejoramiento de la formación inicial. Pero, ante todas estas consideraciones y la intención de volver al aparato educativo más inclusivo, es imperativo revisar los mecanismos a través de los cuales los docentes habrán de ser capaces de conocer mejor a sus estudiantes.

Revisemos primero el contexto internacional, en Reino Unido y Australia fue estandarizado en 2006 la tercera revisión, cuarta edición, del *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*, CELF-4^{UK} y CELF-4 Australian respectivamente. La herramienta CELF-4 es una herramienta comprensiva de evaluación del lenguaje en poblaciones en edad escolar, originalmente publicado en 1980, su propósito es el de tamizar y diagnosticar desórdenes del lenguaje en niños y adultos jóvenes, aunque puede ser usado también para dar seguimiento, se aplica en personas de entre 5 y 21 años de edad. Este instrumento fue diseñado para reflejar el proceso clínico de toma de decisiones, comenzando con la realización de un diagnóstico y la determinación de la severidad del desorden de lenguaje, identificando fortalezas y debilidades relativas, haciendo recomendaciones de adaptación e intervención y, finalmente, midiendo la eficacia de esa intervención (Paslawski, 2005).

La gran popularidad de esta herramienta radica en gran medida en su eficacia, al ser administrado individualmente y estar compuesto por 18 subtests organizados en 4 niveles que evalúan el contenido del lenguaje, su estructura y su uso. En el primer nivel se mide habilidad general del lenguaje, es aquí donde se determina la presencia o ausencia de algún desorden del lenguaje a través de los 4 subtests que componen el *Core Language Score (CLS)* o *Puntuación Central del*



Lenguaje, en su versión en español. Dicha puntuación determina cualquiera de los tres posibles caminos a seguir para obtener información más detallada en niveles subsecuentes de evaluación, tales como (a) la naturaleza del desorden del lenguaje, (b) los comportamientos asociados a ese desorden de lenguaje y (c) el efecto del desorden de lenguaje en el funcionamiento del estudiante dentro del salón de clases.

Una nueva versión de este instrumento, el CELF-5 ofrece nuevas escalas, principalmente enfocadas a estudiantes hispanohablantes. El estudio realizado por (Sepulveda et al., 2021) analiza los resultados obtenidos por personas con Desorden de Desarrollo del Lenguaje (*Developmental Language Disorder*) usando ambas versiones, CELF-4 y CELF-5, obteniendo diferencias significativas en las puntuaciones de Lenguaje Central, Lenguaje Receptivo y Lenguaje Expresivo. Los autores concluyen que el instrumento CELF en cualquiera de las dos versiones utilizadas es una herramienta fundamental para la detección y diagnóstico del Desorden de Desarrollo de Lenguaje, pero se considera necesario también el uso de una evaluación complementaria que permita obtener un perfil lingüístico completo como punto de partida para una intervención.

En Estados Unidos, por ejemplo, por recomendación de la *American Speech – Language – Hearing Association* (ASHA), en su publicación titulada *Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School – Based Speech – Language Pathologist* del año 2000, los terapeutas deberían consultar guías estatales o procedimientos de políticas locales para determinar el grado de severidad de la discapacidad en el lenguaje (Spaulding et al., 2012). La versión más reciente de dicho documento, del año 2010, se mantiene reservada al respecto, por lo que los terapeutas suelen referirse a pruebas referenciadas a normas para determinar la presencia de discapacidad en el lenguaje, así como su grado de severidad. El estudio realizado por las autoras referidas analiza a profundidad 45 versiones comerciales actualizadas de pruebas referenciadas a normas, con un rango etario de aplicación de entre 5 y 17 años. Adicionalmente, se evaluó la confiabilidad de 10, es decir el 22% de las pruebas, con resultados positivos.

Aquí, se destaca la necesidad de que las entidades estatales provean a sus profesionales del área de la salud con guías precisas, decidir la pertinencia del instrumento a utilizar. Entre las pruebas utilizadas destacan el *Test of Language Development*, the *Comprehensive Assessment of Spoken Language* (1999), the *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*, the *Oral and Written Language Scales* (1996), the *Language Processing Test*, the *WORD Test*, the *Bracken Basic Con-*



cept Scale, the Expressive Language Test (1998), the Test of Language Competence – Expanded Edition (1989) y the Test of Word Knowledge TOWK (1992).

Cabe mencionar que en algunos estados también fue listado el CELF-4. La revisión de las políticas y directivas pertinentes encontró que solamente el 16% de los departamentos de educación estatales han adoptado criterios específicos con la finalidad de que los terapeutas del lenguaje determinen la severidad del trastorno.

Más recientemente, la revisión sistemática realizada por (So & To, 2022) indica que a pesar de la alta prevalencia y gran impacto de los desórdenes de lenguaje, el tamizaje universal de los mismos no es practicado de forma regular dentro de las encuestas de salud infantil. Aun cuando se ha demostrado que la identificación temprana del fenómeno genera consecuencias positivas en su intervención, pareciera haber mayor preocupación por la relación costo – beneficio de dichas prácticas de diagnóstico. En dicho trabajo de investigación se identificaron un total de 67 diferentes pruebas indexadas, ya sea de forma individual o como parte de una prueba de desarrollo más amplia, referidas en 47 artículos de investigación distintos, donde el 74.6% de ellas evalúan el estado actual del lenguaje del estudiante mientras que el resto evalúan marcadores clínicos y son administrados por profesionales de la salud exclusivamente.

En este apartado destacan, por su sobresaliente resultado en el aspecto de precisión, el *Speech and Language Pathology Early Screening Instrument* (Carscadden et al.), *The Hackney Early Language Screening Test* (Dixon et al.), *The Language Development Survey* (Klee et al.) y *Levett-Muir Language Screening Test* (Levett and Muir). Diez pruebas más otorgan resultados suficientes comparados al mismo indicador y para el resto, sus resultados se encuentran por debajo de lo esperado. La discusión generada indica que las herramientas de detección de desórdenes del lenguaje durante el preescolar varían ampliamente en su diseño y desempeño al evidenciar trastornos vinculados al lenguaje.

Este estudio fue el primero, además, en utilizar técnicas de metaanálisis para evaluar la heterogeneidad en la precisión del tamizaje de las mencionadas herramientas para la detección de desórdenes del lenguaje, característica que permite a los autores concluir que, dadas las limitaciones del estudio, principalmente a causa del riesgo de sesgo, no hay aún suficiente evidencia para recomendar alguna herramienta cuyos resultados sean cualitativamente superiores para evaluar el objetivo requerido.



Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los terapeutas o los profesionales del área de la salud encargados de detectar dificultades en el desarrollo de lenguaje en las instituciones educativas es el idioma. La gran mayoría de los instrumentos que se han referido hasta ahora, cuya administración ha sido ampliamente difundida y su confiabilidad verificada, fueron diseñados y escritos en el contexto del idioma inglés, con las diferencias estructurales y léxicas que ello implica.

Aunque las diferencias o similitudes que pueden encontrarse al comparar dos o más lenguas siempre son relativas (Santos & Sánchez, 2011), es posible cuantificar indicadores como el volumen léxico, que en el caso del inglés corresponde a alrededor de 650,000 palabras, mientras que el del español ronda las 100,000, esto excluyendo ciertos términos técnicos, nombres propios, voces coloquiales, *slang*, etcétera. Surge entonces la necesidad de planificar cuidadosamente, con base en los criterios estructurales, léxicos, corpus lingüísticos y ritmo incremental de las formas del español, uno o varios instrumentos para la detección de dificultades en el desarrollo del lenguaje, ponerlo a prueba y verificar su fiabilidad.

Ahora bien, en España, por ejemplo, existe un buen número de pruebas utilizadas de forma estandarizada, aunque algunas de ellas son adaptaciones de las versiones originales en idioma inglés. Según Mariscal et al. (2007), los *MacArthur Communicative Developmental Inventories* son un instrumento de evaluación temprana del desarrollo comunicativo lingüístico que se aplica en dos partes: el Inventario I, que se aplica a niños de 8 a 15 meses de edad, e Inventario II, para niños de 16 a 30 meses de edad. Fueron originalmente desarrollados y publicados en Estados Unidos a comienzos de los años 90 y permitieron obtener medidas del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano con suficiente confiabilidad científica.

Para el caso del estudio citado, los autores administraron la adaptación en español de dichas escalas a una muestra de 1150 niños de toda España, obteniendo una consistencia interna muy elevada, con niveles de fiabilidad altos y muy similares a los de los inventarios originales.

Según el libro de Psicometría de Martínez (1995), citado en Castro & Neira (2008), un instrumento de evaluación del lenguaje, lista de chequeo, batería de evaluación o prueba, debería especificar: 1) fin o propósito definido, 2) restricciones de tiempo, medios, situaciones de aplicación, 3) conductas observables de acuerdo al constructo, dominio o interés, 4) conjunto de especificaciones de contenido, temas a cubrir, destrezas que evalúa, proporción de ítems por



aspecto especificado, 5) formato con materiales, tipo de respuesta aceptada y procedimiento de puntuación, 6) plan de selección de los items, 7) estudio piloto, valores estadísticos con niveles de dificultad y estándares de fiabilidad y validez, 8) procedimiento o norma del test, 9) técnica de análisis de datos y 10) bibliografía utilizada.

Siguiendo esos y otros criterios de inclusión y exclusión, los autores referidos en el párrafo anterior, de la Institución Universitaria Iberoamericana en Colombia, encontraron 24 instrumentos disponibles para evaluar dificultades en el lenguaje del idioma español, de los cuales 12 forman parte de las bibliotecas especializadas de distintas universidades, 4 fueron creados como parte de tesis de grado y 8 fueron encontrados disponibles en bases de datos: *Battelle. Investigación psicológica del desarrollo infantil*, *Escala alfa y beta*, *ELCE*, *PLON*, *Evaluación Fonológica Del Habla Infantil*, *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)*, *El Desarrollo De La Morfosintaxis En El Niño (T.S.A.)*, *BLOC (Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial)*, *PLS-3 Escala de Lenguaje Preescolar*, *Instrumento de evaluación para el desarrollo del lenguaje en niños de 24 a 47 meses*, *instrumento de evaluación para el desarrollo del lenguaje en niños de 4 a 7 años*, *TEVI*, *TOKEN*, *TEPSI*, *PFB*, *BEVTA*, *MACARTHUR*, *A-RE-L: evaluación del retraso del lenguaje en niños de 7 años en aulas distritales en tres zonas de Bogotá*, *Protocolo Pragmático*, *AREHA: Análisis de Retraso del Habla*, *Medida de la Inteligencia* y *PLS-4: Escala del Lenguaje Preescolar*.

Al realizar el análisis de los instrumentos declarados, es posible establecer que se evidencia un aumento de la producción de los mismos en los años comprendidos entre 1992 y 2000, lo que corresponde con tendencias investigativas, lo que denota un mayor interés en el diagnóstico del fenómeno en cuestión y una urgente necesidad de pruebas válidas y confiables, considerando que las disponibles corresponden en su mayoría a adaptaciones de pruebas utilizadas en España, de aquí que los autores enfatizan en la necesidad de un instrumento diseñado específicamente para el contexto colombiano. Adicional a ello, se identifica que los instrumentos han sido generados específicamente para una población comprendida entre los 3 y los 12 años de edad, sin condiciones de discapacidad, con tiempos cortos de aplicación y con uso de tecnología blanda para agilizar el proceso de evaluación, tales condiciones en sí, son excluyentes de una parte de la población escolar (Castro & Neira, 2008).



En Cuba, país caribeño reconocido por sus avances en la ciencia médica, se utilizan pruebas de tamizaje como la *Prueba de Pesquisaje del Desarrollo del Lenguaje (PPDL)*, para la evaluación del lenguaje se usa una prueba diagnóstica que consiste en una adaptación de las *Escalas de Lenguaje de Reynell* de 1985 y para detectar la ausencia de fonemas o su afectación, se vale del test llamado *Registro Fonológico Inducido (RFI)*. En el caso de la primera prueba, esta se aplica a niños de 0 a 36 meses de edad, para ello se utiliza la edad cronológica del niño o la edad corregida en caso de prematuridad y evalúa tres áreas de desarrollo: la auditiva – expresiva, la auditiva receptiva y el área visual. Para la *Escala de Desarrollo del Lenguaje de Reynell III*, las edades de aplicación son entre los 18 meses y los 7 años de edad, con una duración de entre 30 y 45 minutos y ofrece una medida fiable de la comprensión verbal y el lenguaje expresivo, contando además con guías básicas de terapia y estimulación.

Para el caso de la tercera prueba, esta se usa con la finalidad de registrar las variables de denominación de dibujos, de manera espontánea y por repetición, así como el registro de peculiaridades del habla de niños entre 3 y 6 años y medio de edad, y compara de forma cuantitativa la producción oral del niño con la de otros de la misma edad (Elías, 2022).

En lo que toca a México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) puso en práctica el Examen de Calidad y Logro Educativo (EXCALE) con la nomenclatura 00, que corresponde al último año de preescolar (S. García & Pedroza, 2022).

En el periodo de aplicación entre 2007 y 2011, dicho instrumento evaluó 8 de las 10 competencias establecidas en el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004) para el área de *Lenguaje y comunicación*, de los resultados obtenidos se rescata que, a nivel nacional, seis de cada 100 niños de tercero de preescolar no cuentan con los conocimientos y habilidades básicos de este campo formativo, lo que les posibilitaría para continuar aprendiendo en el nivel de educación primaria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). Por su parte, Uribe et al. (2012), diseñaron y validaron la fiabilidad de un instrumento para la evaluación del nivel de logro en competencias en niños de preescolar, precisamente con base en el PEP 2004, con un pilotaje en muestra de 512 niños y con la puesta en práctica de tres distintas formas de aplicación. Sus resultados indican una alta fiabilidad y poder de discriminación, lo que permite diferenciar significativamente a los sujetos por edad y nivel socioeconómico, no hallando diferencias por género.



En un intento mucho más sistemático y preciso por evaluar tales competencias, fue diseñada una serie de manuales similares en construcción y objetivos, enfocados a los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2018). En dichos documentos se señala la necesidad de contar con indicadores claros que permitan organizar la tarea educativa y medir con certeza sus resultados, así como revisarlos periódicamente para conocer el avance de los alumnos e identificar y dar seguimiento a aquellos estudiantes que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados, en rezago o deserción.

Para tal efecto, los manuales brindan información para que los docentes, con asesoría y acompañamiento del director y supervisor escolar conozcan el propósito, dominen la propuesta metodológica, manejen el material, sistematicen y analicen los datos obtenidos con la finalidad de establecer políticas de intervención adecuadas a cada contexto específico. Como es sabido, la mayoría de las líneas operativas de estos servicios o instituciones tienden a cambiar con la finalidad de cumplimentar nuevas políticas, generalmente asociadas a cuestiones de índole política.

Eso mismo sucedió con el cambio de sexenio en el año 2018, cuyas primeras acciones consistieron en dar marcha atrás a la última reforma educativa promulgada, alterando nuevamente una ya de por sí, pobre atención a los estudiantes con necesidades especiales.

En el marco de lo que el nuevo gobierno en turno daría a conocer como *Nueva Escuela Mexicana*, se reconceptualiza el concepto de *discapacidad* para hacer hincapié en que esta no surge a partir de las limitaciones físicas de los alumnos, sino más bien de las interacciones que estas limitaciones tienen con el contexto en el que se encuentran los alumnos, así, los contextos son los que discapacitan (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2024). En consecuencia, las líneas operativas, establecidas por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México, por ejemplificar la integración de las políticas establecidas desde el ámbito federal por los estados, confiere al maestro de USAER la función de identificar los niveles de influencia de los diferentes sistemas del alumno para identificar las barreras que limiten el aprendizaje, vincular el currículo con las formas de vida de los estudiantes y articular entornos de aprendizaje para establecer los ajustes y apoyos específicos que requieran y la pertinencia de estos (Departamento de Educación Especial Valle de México, 2019).



En una instancia más local, estudiantes prestadores de servicio social en el Departamento de Psicometría de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Ixtlahuaca CUI indican que como parte de sus servicios se han administrado las pruebas TOKEN y PPVT a infantes, con la finalidad de identificar retrasos significativos en el desarrollo de, sobre todo, el lenguaje oral. El primero de ellos, el *Token Test*, data de 1962, pero fue estandarizado en 1979 y es ampliamente usado en la práctica clínica para demostrar la comprensión verbal de órdenes de complejidad creciente, esto debido a su facilidad de uso, aplicación, corrección y análisis (Spellacy & Spreen, 1969).

El segundo, el *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*, es una prueba diseñada para personas de entre 2 y 90 años, sirve para evaluar el nivel de vocabulario receptivo de una persona, además de ser una herramienta útil en la detección rápida de dificultades de la actitud verbal (Stockman, 2000).

Como se ha expuesto con anterioridad, después de revisar el panorama general con respecto a la forma en cómo se trata con el fenómeno en cuestión dentro de distintos escenarios, es posible emitir una serie de recomendaciones enfocadas a los diversos actores dentro del ámbito educativo, con la finalidad de diagnosticar e intervenir de mejor manera las dificultades del lenguaje en niños, cuando quiera que estas se presenten y en los contextos en que ocurran, ya que es una gran deuda de la mayoría de los sistemas educativos de Latinoamérica y el mundo.

Se hace un llamado especial a las instituciones formadoras de docentes a brindar capacitación en lingüística clínica, no solo desde la oferta de cursos de actualización docente, sino como un elemento articulador del diseño curricular de sus propios planes de estudio. Esto permitiría la visibilización de una comunidad históricamente relegada y su posterior inclusión a las dinámicas escolares diarias, no únicamente como parte de algún programa itinerante y sin seguimiento. El docente que hoy en día podríamos llamar “regular” carece de conocimiento lingüístico suficiente para otorgar un apoyo adecuado a los alumnos con dificultades en el desarrollo del lenguaje, lo que ha derivado en la creación de licenciaturas en inclusión educativa y campos afines que aún no cuentan con una alta demanda y mucho menos un aparato educativo que les brinde carreras bien remuneradas y con una importancia central dentro del acontecer cotidiano de la escuela.



A los especialistas en psicometría, se les solicita la creación de proyectos transversales donde sean materializados, con el apoyo de lingüistas, instrumentos de evaluación y diagnóstico de las dificultades del lenguaje que tengan por base el idioma español, en lugar de ser adaptaciones de instrumentos que fueron creados para el idioma inglés, dado que ambos cuentan con diferencias semánticas y estructurales significativas que inciden de forma directa en su confiabilidad.

Aunado a ello, sería necesario, una vez diseñado y evaluado el instrumento, estandarizar una metodología de tamizaje universal, que sea administrada en diferentes etapas de la educación básica, media superior y superior, con la finalidad de detectar alteraciones en el desarrollo del lenguaje y atenderlas oportunamente, dado que el número de casos que ha sido pasado por alto es grande (Bruzual & Chela, 2005) y muchos de ellos han continuado su tránsito hasta el nivel superior sin haber sido intervenidos oportunamente.

En lo que respecta a los ministerios de educación, secretarías de educación o cualquier otro organismo estatal encargado de administrar los sistemas educativos nacionales, estos deberían reestructurar sus políticas educativas a fin de que sea la escuela la que se adapte al estudiante, y, al contrario. En México, la Nueva Escuela Mexicana surge como una propuesta que destaca la importancia de “no dejar a nadie atrás”, no obstante, su operatividad es relativamente reciente como para determinar si sus consideraciones en términos de inclusión han surtido algún efecto positivo.

Dentro del aula, es el docente la primera línea de contacto con el estudiante que, sin saberlo todavía, pudiera presentar dificultades en el desarrollo del lenguaje y éstas ser mal interpretadas como una cuestión de conducta, déficit de atención u otro trastorno del aprendizaje (Mendoza, 2018). Sin embargo, cuando este docente no cuenta con elementos de formación que le permitan percibir siquiera dichos obstáculos del lenguaje, estos serán atribuidos a una causa distinta de la real y consecuentemente no habrá intervención alguna. Es absolutamente necesario que el personal docente se capacite, visibilice y genere conciencia en las familias sobre la realidad de este fenómeno, además de brindar su apoyo a la elaboración de manuales dirigidos a las familias de los estudiantes con dificultades del lenguaje, a fin de que estas tengan un panorama claro sobre la situación y sepan cómo abordarla desde esa instancia.



Para aquellas instituciones educativas que cuentan con servicios de apoyo, los docentes titulares de los grupos deben tener protocolos claros de actuación para el diagnóstico de las distintas necesidades especiales que los estudiantes pudieran tener, incluidas aquellas vinculadas con el desarrollo del lenguaje. Si bien el servicio de apoyo prestado por instancias como las USAER o los CAM distan de ser suficientes en cobertura para el vasto territorio mexicano, aquellas regiones o instituciones que cuenten con ellas, aunque sea de forma itinerante, deberían de colaborar abierta y extensamente con ellas a fin de sacarles el mayor provecho posible. Asimismo, la escuela debe ser vista entonces como un entorno adaptativo que albergue en la medida de lo posible, un ambiente social y lingüísticamente rico que favorezca la interacción de todos los alumnos por igual.



Referencias

- Alzahrani, L. D., Aldharman, S. S., Almuzaini, A. S., Aljishi, A. A., Alrabiah, N. M., Binshalhoub, F. H., Alhassun, J. A., & Ghmaird, A. S. (2023). Prevalence and Risk Factors of Speech Delay in Children Less Than Seven Years Old in Saudi Arabia. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.48567>
- Andrew, P. (2004). The Critical Period Hypothesis for Language Acquisition: A Look at the Controversy. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 22(40). <https://repositorio.unam.mx/contenidos/16458>
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2005). Social Competence in Children with Language Impairment: Making Connections. *Seminars in Speech and Language*, 26(03), 151–159. <https://doi.org/10.1055/s-2005-917120>
- Bruzual, R., & Chela, G. (2005). Trastornos del lenguaje detectados en estudiantes universitarios y su incidencia en el desarrollo de los procesos de redacción. *Laurus*, 11(20), 157–172.
- Castro, F., & Neira, L. I. (2008). Caracterización de los instrumentos de evaluación del desarrollo del lenguaje para hablantes del español. *Aréte*, 8, 53–62.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *Discapacidad y derecho a la educación en México* (Primera edición). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Discapacidad-de-2022.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de detección en escuelas primarias*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval_diagnostica-usaer-primarias.pdf
- De Hoog, B. E., Langereis, M. C., Van Weerdenburg, M., Knoors, H. E. T., & Verhoeven, L. (2016). Linguistic profiles of children with CI as compared with children with hearing or specific language impairment: Profiles of hearing or language-impaired children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 518–530. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12228>
- Departamento de Educación Especial Valle de México. (2019). *Línea Técnica Operativa de los Servicios de Educación Especial Valle de México*. SEIEM. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/jDO0tYbRps-EdoMEx_valle_LINEAMIENTO-USAER%202019.pdf
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Elías, G. de la C. (2022). Las pruebas que evalúan el lenguaje en el niño. *Revista Cubana de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 6(3), 1–4.
- Ellis, S., & McCartney, E. (2011). How to empower teachers working with children with language impairments: Why a ‘just-in-time’ model might work. En S. Ellis & E. McCartney (Eds.), *Applied Linguistics and Primary School Teaching* (1a ed., pp. 252–266). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921605.025>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49–62.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. del C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, I. (2002). *La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*. SEP.



- García, S., & Pedroza, L. (2022). Evaluación del lenguaje en preescolar: Desarrollo y validación de una rúbrica. *Sinéctica*, 58. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-015)
- Hartshorne, T. S., Schafer, A., Stratton, K. K., & Nacarato, T. M. (2013). Family Resilience Relative to Children with Severe Disabilities. En D. S. Becvar (Ed.), *Handbook of Family Resilience* (pp. 361–383). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3917-2_21
- Henry, L. A., Messer, D. J., & Nash, G. (2015). Executive functioning and verbal fluency in children with language difficulties. *Learning and Instruction*, 39, 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.001>
- Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: A review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 149–171. <https://doi.org/10.1080/13682820010019874>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados Excale 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/el-aprendizaje-en-preescolar-en-mexico-informe-de-resultados-excale-00-aplicacion-2011-lenguaje-y-comunicacion-y-pensamiento-matematico/>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., & Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460–476. <https://doi.org/10.1037/a0014324>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition* (First). https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Locke, J. L. (1997). A Theory of Neurolinguistic Development. *Brain and Language*, 58(2), 265–326. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1791>
- Mariscal, S., López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., & Karousou, A. (2007). *La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates*. 19(2), 190–197.
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-009)
- Mohamad Nor, N., & Rashid, R. A. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 161–167. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012>
- Mroz, M. (2006). Providing training in speech and language for education professionals: Challenges, support and the view from the ground. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(2), 155–176. <https://doi.org/10.1191/0265659006ct305oa>
- Muñoz, G. B. (2020). El papel de la USAER en la nueva cultura de inclusión. En *Desarrollo profesional docente: Reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (Primera Edición, pp. 111–119). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Núñez, J. (2020). Educación inclusiva: Derecho de todos, oportunidad de pocos. En *Desarrollo profesional docente: Reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (Primera Edición, pp. 99–110). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Palomino, Y. V. M., Vega, J. A. D., Espinoza, H. E. M., & Elias, W. H. G. (2022). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. En J. M. D. Silva, *Las ciencias humanas y el análisis sobre fenómenos sociales y culturales* (1a ed., pp. 136–147). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.73422141213>
- Paslawski, T. (2005). The Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fourth Edition (CELF-4): A Review. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1–2), 129–134. <https://doi.org/10.1177/0829573506295465>



- Romani, G., Macedo Inca, K. S., Ore Choque, M. K., Soto Loza, G. E., & Lengua Sotelo, M. Y. (2025). *Revisión sistemática: fundamentos y evaluación de las dificultades del lenguaje en niños*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15057054>
- Santos, P., & Sánchez, A. (2011). El inglés y el español desde una perspectiva cuantitativa y distributiva: Equivalencias y contrastes. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 19(0), 15–44. https://doi.org/10.5209/rev_EIUC.2011.v19.36242
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. Herramienta para la escuela*. SEP. <https://newz33preescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/manual-preescolar-exploración-habilidades.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientación%20pedagógica.pdf>
- Sepulveda, E. M., Resa, P. L., & García, N. P. (2021). Language Evaluation in Developmental Language Disorder: Celf 4 vs Celf 5. *International Linguistics Research*, 4(2), p46–p46. <https://doi.org/10.30560/ilr.v4n2p46>
- So, K. K. H., & To, C. K. S. (2022). Systematic Review and Meta-Analysis of Screening Tools for Language Disorder. *Frontiers in Pediatrics*, 10. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.801220>
- Solis, S. S., & Tinajero, G. (2022). reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Spaulding, T. J., Swartwout Szulga, M., & Figueroa, C. (2012). Using Norm-Referenced Tests to Determine Severity of Language Impairment in Children: Disconnect Between U.S. Policy Makers and Test Developers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(2), 176–190. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0103\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0103))
- Spellacy, F. J., & Spreen, O. (1969). A Short Form of the Token Test. *Cortex*, 5(4), 390–397. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(69\)80015-8](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(69)80015-8)
- Stockman, I. J. (2000). The New Peabody Picture Vocabulary Test—III: An Illusion of Unbiased Assessment? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(4), 340–353. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3104.340>
- Uribe, R. M., Ibarra, I. G., & Aguirre, G. C. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 182–202.
- Vance, M. (2011). Supporting children with speech, language and communication needs. En S. Ellis & E. McCartney (Eds.), *Applied Linguistics and Primary School Teaching* (1a ed., pp. 53–63). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921605.008>
- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a “language-based theory of learning”. *Linguistics and Education*, 6(1), 41–90. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(94\)90021-3](https://doi.org/10.1016/0898-5898(94)90021-3)



CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE:

PAPEL DE LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

Daniela Encastin Ramírez

Es trascendental mencionar la importancia de la creatividad como un motor de productividad, resiliencia y éxito en contextos exigentes. Analizar cómo el pensamiento creativo no solo impulsa la eficiencia, sino que también mejora la toma de decisiones, además, fomenta la resolución de problemas y contribuye al bienestar personal y profesional. A través de este recorrido, comprenderemos que la creatividad no es un lujo ni un talento reservado para unos pocos, sino una habilidad fundamental que puede marcar la diferencia en entornos de alta presión y constante evolución.

La creatividad como una herramienta para el aprendizaje, en estudiantes universitarios, resulta ser un concepto poco complejo, ya que implica, no solo generar ideas originales, sino también una aplicación de las mismas para la resolución de problemas académicos o profesionales para una construcción de conocimientos. Cabe mencionar, que un individuo creativo se caracteriza por resolver problemas de manera regular, generar productos e iniciar conservaciones en un ámbito específico; Gardner (2011) citado en Veytia, Aguirre y Barrios (2023) afirma que:

Algo que se considera novedoso con el tiempo se acepta dentro de un contexto cultural particular, es decir, el desarrollo de una mente creativa implica el conocimiento y la capacidad de síntesis que le permita plantear nuevas dudas, proponer soluciones originales y ampliar las maneras de resolver un problema. (p.4)

En este sentido, el desarrollo de la creatividad no solo implica la generación de ideas novedosas, sino también su integración dentro de un marco cultural determinado. Para ello, es fundamental que el individuo posea un conocimiento sólido que le permita analizar, reinterpretar y combinar la información de manera innovadora. Así, una mente creativa no solo se limita



a resolver problemas, sino que también amplía las posibilidades de solución al cuestionar lo establecido y proponer enfoques originales que contribuyan a la evolución del conocimiento y la práctica en distintos ámbitos.

Es interesante conocer diferentes posturas sobre la creatividad, e incluso me resulta un poco curioso cuando les hago esta pregunta a los alumnos: ¿Son creativos? Suelen responder: “No, nunca he sido creativo. Veo a muchos compañeros que hacen manualidades y apuntes bonitos, utilizando colores, pero yo jamás he sido creativo.” Parece como si la creatividad se limitara únicamente en hacer manualidades y usar colores. Sin embargo, la creatividad va mucho más allá de eso; de hecho, la practicamos constantemente en nuestra vida diaria, muchas veces sin darnos cuenta.

Por ejemplo, cuando resolvemos un problema cotidiano, como encontrar una nueva ruta para llegar a casa debido al tráfico, estamos usando nuestra creatividad, también cuando improvisamos una receta con los ingredientes que tenemos en casa o buscamos una manera diferente de organizar nuestro espacio de trabajo para hacerlo más funcional. Incluso al contar una anécdota de forma entretenida o al hallar una estrategia para recordar mejor la información antes de un examen, estamos aplicando nuestra creatividad. La creatividad no es exclusiva de los artistas o diseñadores; es una habilidad que nos ayuda a adaptarnos, innovar y resolver problemas en todos los aspectos de la vida.

Podemos mencionar, que la creatividad no surge de manera aislada, sino que se nutre de la interacción con el entorno y de la capacidad del individuo para adaptarse a nuevas circunstancias. En el ámbito educativo, fomentar el pensamiento creativo implica propiciar espacios donde los estudiantes puedan experimentar, reflexionar y construir conocimiento a partir de sus propias inquietudes Leski (2015), citado en González y Abad (2019) define la creatividad como un proceso:

La creatividad como “una tormenta que lentamente comienza a acumularse y tomar forma hasta que te supera, siempre que estés dispuesto a dejarla actuar”; y, más adelante, “surge la necesidad de hacer, inventar o producir, en lugar de imitar, caracterizándose todo ello por la originalidad e imaginación” (p.40)



De acuerdo a lo mencionado por dichos autores, podemos retomar que la creatividad requiere estrategias didácticas que estimulen la curiosidad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas desde una perspectiva innovadora. Así mismo, el reconocimiento de la creatividad como un proceso dinámico resalta la importancia de la flexibilidad cognitiva, es decir, la capacidad de modificar enfoques y generar alternativas cuando las soluciones convencionales no son suficientes. En este sentido, los docentes desempeñan un papel clave al diseñar actividades que desafíen el pensamiento lineal y promuevan el desarrollo de habilidades para la exploración y el descubrimiento.

Como menciona, Runco (2020), la flexibilidad cognitiva es esencial para el desarrollo creativo, ya que “permite a los estudiantes adaptarse a situaciones cambiantes y encontrar soluciones innovadoras frente a obstáculos inesperados”. Este proceso, además, fomenta la autonomía y el pensamiento crítico, competencias que los docentes pueden fortalecer mediante actividades que desafíen las ideas preconcebidas y animen a los estudiantes a explorar diversas perspectivas.

Así mismo, el fomento de la creatividad en el aula no se limita a la generación de nuevas ideas, sino que requiere también de un entorno pedagógico favorable que posibilite su desarrollo y consolidación. Un entorno que permita la experimentación y la toma de riesgos donde los estudiantes desarrollen sus habilidades creativas. Cabe mencionar, que la creatividad no puede desarrollarse en el ser humano sino va acompañada de saberes, aquella persona que lee, que escribe, aquella persona que se mantiene ocupada en seguir indagando y descubriendo tiene más posibilidades de ser creativa y esto el mismo docente lo provoca.

Como lo menciona Freire (1997):

La educación auténtica no consiste en transferir conocimientos, sino en crear las condiciones para su propia producción o construcción. Enseñar exige respeto a la autonomía del educando, a su proceso de búsqueda y a su curiosidad. En este sentido, la creatividad se convierte en una dimensión fundamental del acto educativo, pues solo un sujeto libre puede crear y solo quien crea puede transformar su realidad. (p. 47)

Los docentes al reconocer la creatividad como un proceso dinámico, pueden facilitar experiencias de aprendizaje que estimulen la curiosidad, propicien la colaboración y celebren la diversidad de pensamientos. Este enfoque no solo favorece la resolución de problemas de ma-



nera innovadora, sino que también contribuye a la formación de individuos más autónomos, capaces de enfrentarse a desafíos complejos con soluciones originales.

Como hace mención, Robinson (2011) el cual enfatiza que “la educación debe alejarse de modelos estandarizados y rígidos, promoviendo metodologías flexibles que permitan a los alumnos expresar su creatividad en diferentes formas”. En la educación, el fomento de la creatividad en el aula requiere una combinación de estrategias pedagógicas que incluyan la exploración, la colaboración y la motivación intrínseca y extrínseca. Además, es fundamental que los alumnos se desarrollen en un entorno educativo que valore la creatividad, no solo como medio para el crecimiento personal, sino también como un recurso que potencie sus habilidades para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con pensamiento crítico e innovador.

Además, la literatura reciente señala que “la motivación intrínseca y la autonomía en el aprendizaje están estrechamente relacionadas con la creatividad, lo que implica la necesidad de generar espacios donde los estudiantes puedan tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje” (Beghetto y Kaufman, 2018). Cabe mencionar, que un factor clave en este proceso es el rol del docente como facilitador, proporcionando un ambiente seguro donde los alumnos se sientan libres de expresar sus ideas sin temor al error.

Además, la creatividad en el aula debe ser promovida a través de metodologías activas que permitan a los estudiantes experimentar, construir y reconstruir conocimiento de manera significativa. Estrategias como “el aprendizaje basado en proyectos, el pensamiento de diseño y el aula invertida han demostrado ser efectivas para estimular el pensamiento creativo y la resolución de problemas” (Runco y Jaeger, 2019). Desde mi experiencia como docente universitario, coincido plenamente en que la creatividad en el aula debe ser promovida mediante metodologías activas que permitan a los estudiantes experimentar y construir conocimiento de manera significativa.

El aprendizaje escolar es un proceso de construcción activa del conocimiento, en el que los alumnos elaboran significados a partir de la información que reciben. Esta construcción implica procesos de interpretación, reflexión y creatividad, donde el sujeto reorganiza sus conocimientos previos y busca soluciones nuevas frente a las demandas del entorno. “El papel del profesor es crear condiciones que estimulen la autonomía intelectual y la curiosidad del alumno” (Coll, 1990).



He comprobado que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el pensamiento de diseño y el aula invertida no solo estimulan el pensamiento creativo y la resolución de problemas, sino que también fomentan una participación más comprometida por parte de los alumnos. Estas metodologías me han resultado de gran utilidad, ya que facilitan la conexión entre la teoría y la práctica, permitiendo que los estudiantes apliquen sus conocimientos en contextos reales y desarrollen habilidades esenciales para su formación profesional. Como docente, considero fundamental diseñar experiencias de aprendizaje que despierten la curiosidad y motiven a los estudiantes a generar soluciones innovadoras.

Para fomentar soluciones innovadoras en el aula, es fundamental contar con medios que impulsen y respalden la innovación. Como docentes, tenemos la oportunidad de potenciar aún más la creatividad al integrar herramientas y estrategias que enriquezcan el aprendizaje. En este sentido, el uso adecuado de la tecnología en el aula juega un papel clave. Como señalan Henriksen, Mishra y Fisser (2018), herramientas digitales como simulaciones interactivas, realidad aumentada y plataformas colaborativas pueden ampliar las posibilidades de exploración y expresión creativa de los estudiantes. Al aprovechar estos recursos de manera pedagógica, no solo incentivamos el pensamiento creativo, sino que también fortalecemos la participación activa y la construcción significativa del conocimiento.

Además, la integración de estos recursos tecnológicos en el aula no debe verse únicamente como un complemento, sino como una herramienta esencial para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que, como docentes, diseñemos experiencias educativas en las que la tecnología no solo sea un medio de acceso a la información, sino un espacio para la experimentación, la colaboración y la innovación. En este contexto, el rol del docente también evoluciona, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje. Guiar a los estudiantes en el uso crítico y creativo de las herramientas digitales les permite desarrollar habilidades como el pensamiento divergente, la resolución de problemas y la adaptabilidad, competencias fundamentales en un mundo en constante cambio.

No obstante, es fundamental que el uso de la tecnología en el aula se alinee con objetivos pedagógicos claros, asegurando que su implementación realmente potencie el desarrollo creativo de los estudiantes. Como señala Robinson (2020), es importante evitar la sobrecarga cognitiva, ya que un uso excesivo o desestructurado de herramientas digitales puede generar distracción y dificultar la generación de ideas innovadoras. Para fomentar la creatividad, la tecnología debe



emplearse de manera estratégica, brindando un equilibrio entre la exploración libre y la orientación docente, permitiendo así que los estudiantes desarrollen su capacidad de pensamiento crítico, experimentación y resolución de problemas de manera efectiva.

Método

Objetivo

Conocer las fortalezas creativas en las dimensiones de originalidad, fluidez, flexibilidad cognitiva, elaboración, sensibilidad a los problemas y toma de riesgos, reconociendo el papel de la creatividad como herramienta pedagógica para favorecer el aprendizaje y optimizar la gestión del aula.

Características de la población

Para este trabajo de investigación la muestra fue propositiva de tipo no probabilística debido a que el subgrupo de población fue seleccionado, es decir, no dependió de la probabilidad sino de las características de dicha investigación. Los criterios de inclusión que se consideraron para la obtención de la muestra fueron: muestra máxima de 80 alumnos Universitarios de Pedagogía y Educación de 18-26 años, de género indistinto.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario de Creatividad para Estudiantes Universitarios, analizados mediante representaciones gráficas. Estos resultados permiten visualizar las tendencias y características principales del grupo evaluado. Cabe mencionar que el cuestionario aplicado se evalúan la dimensiones como: fluidez, flexibilidad cognitiva, elaboración, sensibilidad problemas y la toma de riesgos. Se evalúa a través de una escala Likert de 5 puntos, que se usa para medir el grado de acuerdo o desacuerdo de una persona respecto a una afirmación. La escala va de 1 a 5, con anclajes que van desde Nada de acuerdo hasta Totalmente de acuerdo.

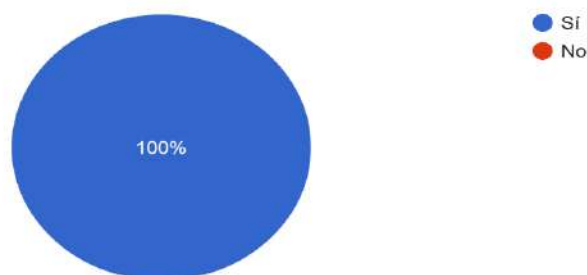


Gráfica 1

Aceptación de forma voluntaria

¿Acepta participar de forma voluntaria?

80 responses



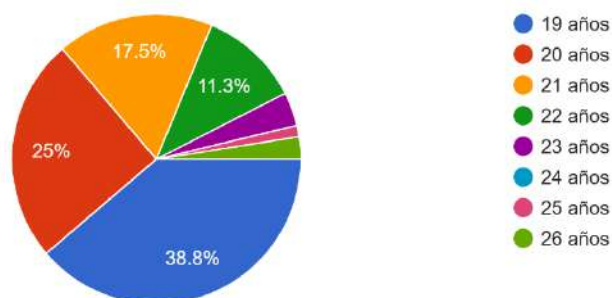
La gráfica 1 correspondiente a la pregunta sobre la disposición a participar de forma voluntaria, muestra que **la totalidad de los encuestados, es decir, las 80 personas que conforman la muestra, respondieron afirmativamente.** Este resultado representa un **100% de aceptación.**

Gráfica 2

Variable edad

Edad

80 responses

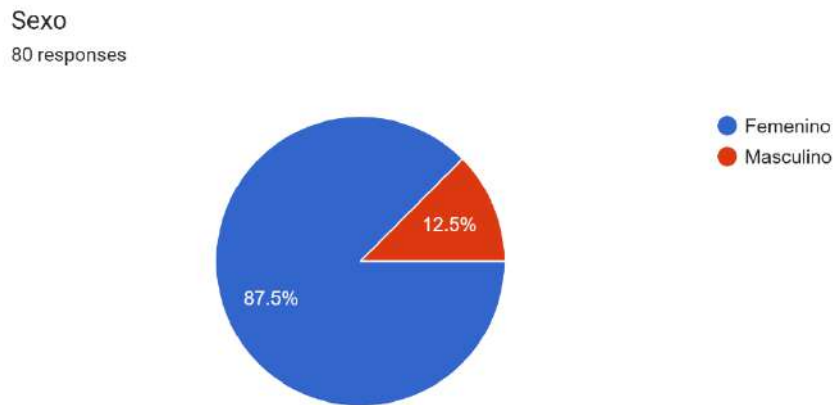


En cuanto a la variable edad, los resultados muestran que la mayoría de los participantes se concentra en edad de 19 años, con un 38.8% del total. Mientras que el 25% representa los 20 años, además, se encuentran los participantes de 21 años con un 17.5%, seguido por aquellos de 22 años con el 11.3%. mientras que el 3.7% de 23 años, 25 años con el 1.2% y 26 años con 2.5% presentan una participación considerablemente menor.



Gráfica 3

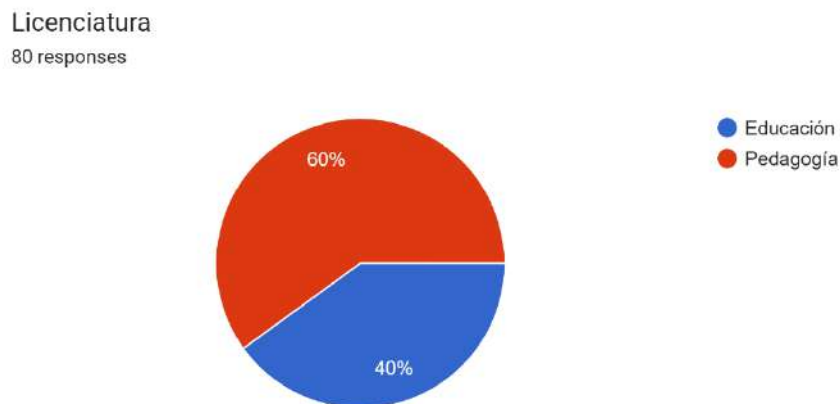
Variable Sexo



En relación con la variable sexo, se observa un predominio del sexo femenino, representando el 87.5% del total de participantes. En contraste, el 12.5% corresponde al sexo masculino.

Gráfica 4

Programa académico



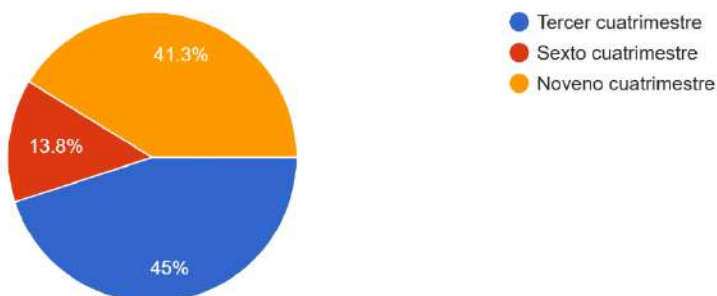
Con respecto al programa académico de procedencia, los resultados muestran que el 60% de los participantes cursan la Licenciatura en Pedagogía, mientras que el 40% pertenece a la Licenciatura en Educación.



Gráfica 5

Cuatrimestre

Cuatrimestre
80 responses

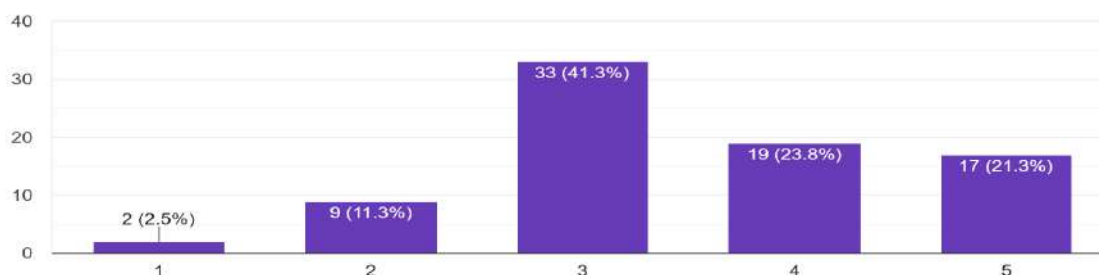


Respecto al cuatrimestre que cursan, los datos indican que la mayor parte de los participantes se encuentran en etapas iniciales y finales de su formación. El 45% pertenece al tercer cuatrimestre, seguido por un 41.3% que cursa el noveno cuatrimestre, y un 13.8% que se encuentra en el sexto cuatrimestre.

Gráfica 6

Frecuentemente encuentro soluciones poco comunes a los problemas cotidianos.

Frecuentemente encuentro soluciones poco comunes a los problemas cotidianos.
80 responses



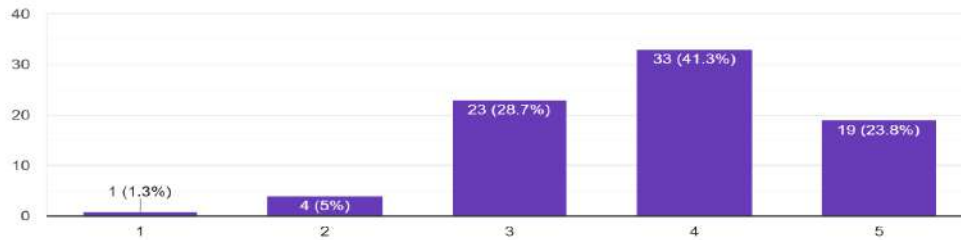
Los resultados muestran que el 41.3% de los participantes eligió la opción algo de acuerdo, lo que indica una inclinación moderada hacia la búsqueda de soluciones creativas en la vida diaria. Un 23.8% seleccionó la opción bastante de acuerdo, mientras que un 21.3% indicó estar totalmente de acuerdo. Mientras que, un 11.3% respondió con la opción poco de acuerdo y un 2.5% con la opción nada de acuerdo, lo que representa una minoría que manifiesta menor identificación con esta.



Gráfica 7

A menudo combino ideas de distintas áreas para crear algo nuevo.

A menudo combino ideas de distintas áreas para crear algo nuevo.
80 responses

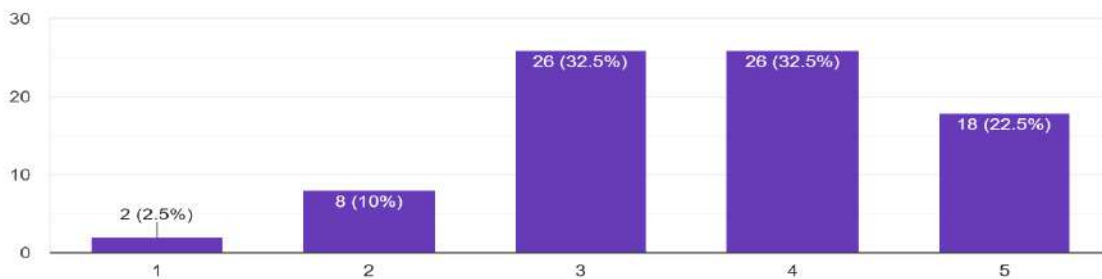


Los resultados muestran que el 41.3% de los participantes seleccionó la opción bastante de acuerdo, el 28.7% eligió la opción algo de acuerdo, y el 23.8% señaló estar totalmente de acuerdo, lo que refuerza la idea de que una gran mayoría reconoce esta práctica como parte de su proceso creativo. En contraste, solo el 5% seleccionó la opción poco de acuerdo y un 1.3% indicó la opción nada de acuerdo.

Gráfica 8

Prefiero buscar soluciones nuevas antes que repetir las ya conocidas.

Prefiero buscar soluciones nuevas antes que repetir las ya conocidas.
80 responses



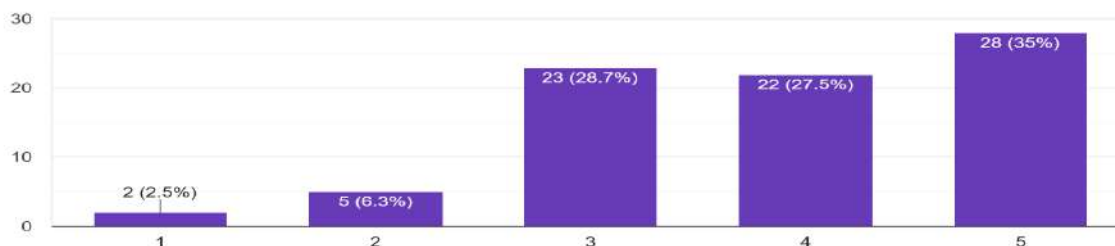
Los resultados muestran que 32.5% de los participantes seleccionó la opción algo de acuerdo y otro 32.5% la opción bastante de acuerdo, lo que indica que la mayoría se siente identificada, en mayor o menor medida, con la búsqueda de soluciones nuevas. Así mismo, el 22.5% eligió la opción totalmente de acuerdo. Mientras que un 10% seleccionó la opción poco de acuerdo y un 2.5% la opción nada de acuerdo, lo que representa a un grupo reducido con menor disposición al cambio o a explorar alternativas diferentes a las ya conocidas.



Gráfica 9

Cuando tengo que resolver algo, pienso en muchas ideas antes de decidirme.

Cuando tengo que resolver algo, pienso en muchas ideas antes de decidirme.
80 respuestas

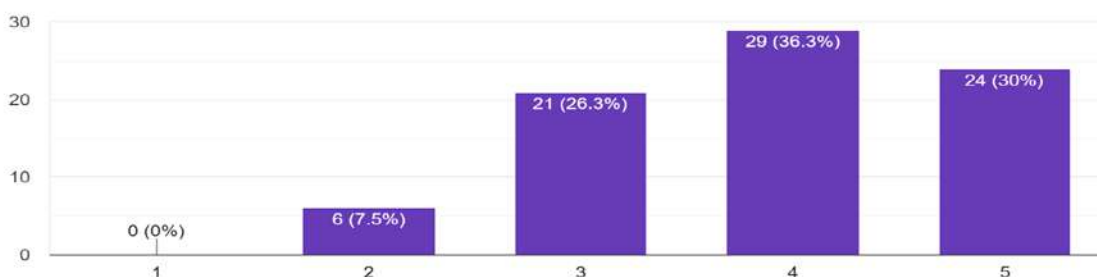


Los resultados indican que el 35% de los participantes seleccionó la opción totalmente de acuerdo, el 28.7% eligió la opción algo de acuerdo y el 27.5% la opción bastante de acuerdo, un 6.3% marcó la opción poco de acuerdo y un 2.5% indicó la opción nada de acuerdo, representando a una minoría que declara actuar con menor cantidad de ideas previas o con menor elaboración en su proceso de resolución.

Gráfica 10

Suelo tener más ideas de las que puedo llevar a cabo.

Suelo tener más ideas de las que puedo llevar a cabo.
80 respuestas



Los resultados reflejan que el 36.3% de los participantes seleccionó la opción bastante de acuerdo, seguido por el 30% que eligió la opción totalmente de acuerdo. Además, el 26.3% se posicionó en la opción algo de acuerdo, mientras que, el 7.5% eligió la opción poco de acuerdo, y no se registraron respuestas en la opción nada de acuerdo, lo que indica que casi todos los participantes se identifican, en distintos grados, con esta afirmación relacionada con la creatividad y la iniciativa.

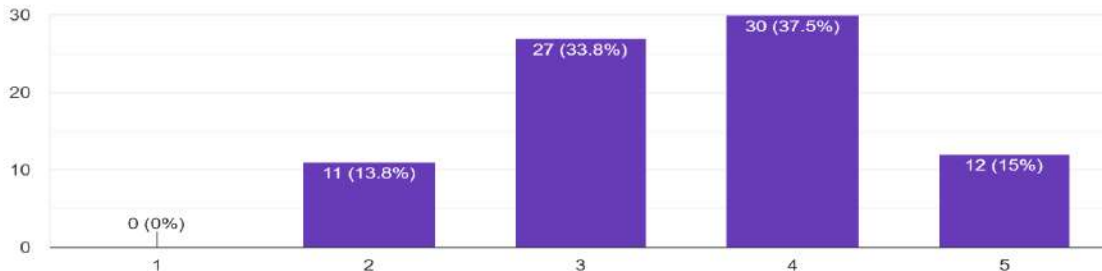


Gráfica 11

Me siento cómodo generando muchas opciones en poco tiempo.

Me siento cómodo generando muchas opciones en poco tiempo.

80 responses



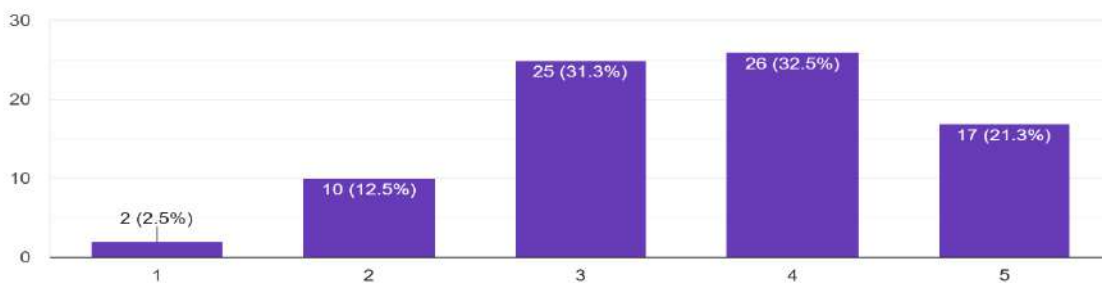
Los resultados muestran que el 37.5% de los participantes seleccionó la opción bastante de acuerdo, mientras que el 33.8% eligió la opción algo de acuerdo. Además, el 15% marcó la opción totalmente de acuerdo. En contraste, el 13.8% seleccionó la opción poco de acuerdo, y no se registraron respuestas en la opción nada de acuerdo, lo que indica que solo una minoría expresa incomodidad ante situaciones que exigen rapidez e innovación.

Gráfica 12

Me adapto fácilmente cuando las cosas no salen como lo planeé.

Me adapto fácilmente cuando las cosas no salen como lo planeé.

80 responses



Los resultados reflejan que el 32.5% de los participantes seleccionó la opción bastante de acuerdo, seguido de un 31.3% que eligió la opción de acuerdo y un 21.3% que se mostró totalmente de acuerdo. En contraste, un 12.5% seleccionó la opción poco de acuerdo y un 2.5% eligió la opción nada de acuerdo, representando a una minoría con menor nivel de adaptación ante la incertidumbre o el cambio.

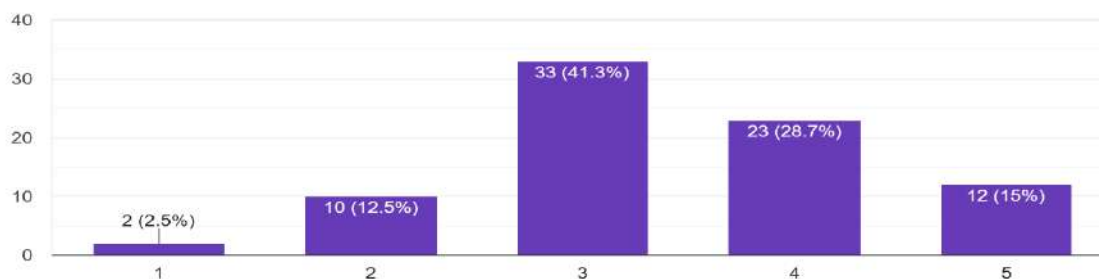


Gráfica 13

Me resulta fácil cambiar de perspectiva al analizar un tema.

Me resulta fácil cambiar de perspectiva al analizar un tema.

80 responses



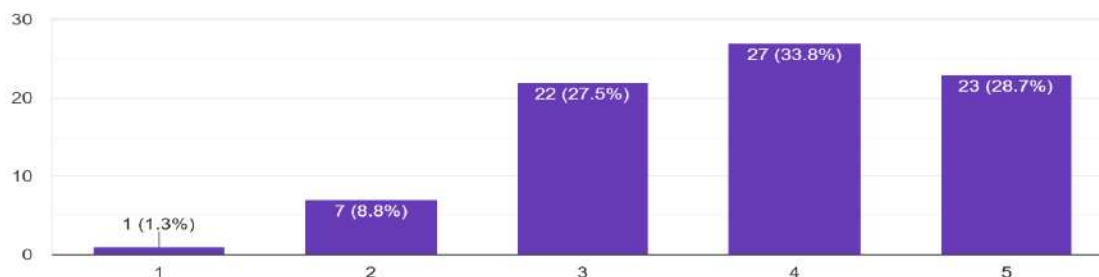
Los resultados indican que el 41.3% de los participantes seleccionó la opción algo de acuerdo, seguido por el 28.7% que eligió la opción bastante de acuerdo y el 15% que se posicionó en la opción totalmente de acuerdo. En contraste, un 12.5% optó por la opción poco de acuerdo y un 2.5% eligió la opción nada de acuerdo, lo que representa a una minoría con menor disposición a modificar su punto de vista ante un análisis temático

Gráfica 14

Cambio fácilmente de enfoque si veo que algo no funciona.

Cambio fácilmente de enfoque si veo que algo no funciona.

80 responses



Los resultados muestran que el 33.8% de los participantes eligió la opción bastante de acuerdo, seguido por el 28.7% que seleccionó la opción totalmente de acuerdo y el 27.5% que optó por la opción algo de acuerdo. Mientras que, en menor proporción, el 8.8% de los encuestados eligió la opción poco de acuerdo, y solo el 1.3% seleccionó la opción nada de acuerdo, representando a una pequeña minoría con menor disposición al cambio cuando se enfrentan a obstáculos o dificultades.

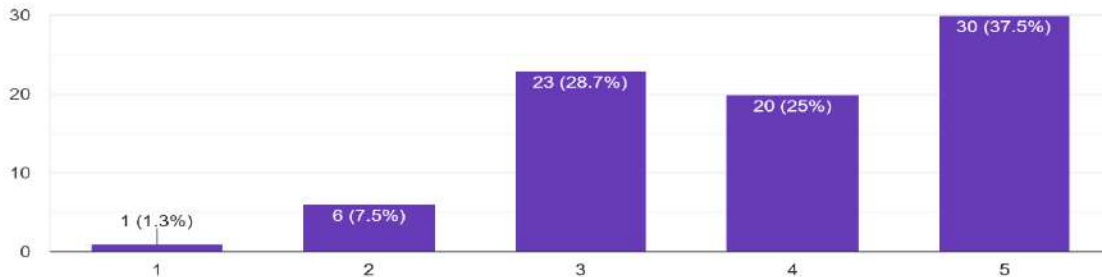


Gráfica 15

Disfruto mejorando detalles en trabajos o proyectos.

Disfruto mejorando detalles en trabajos o proyectos.

80 respuestas



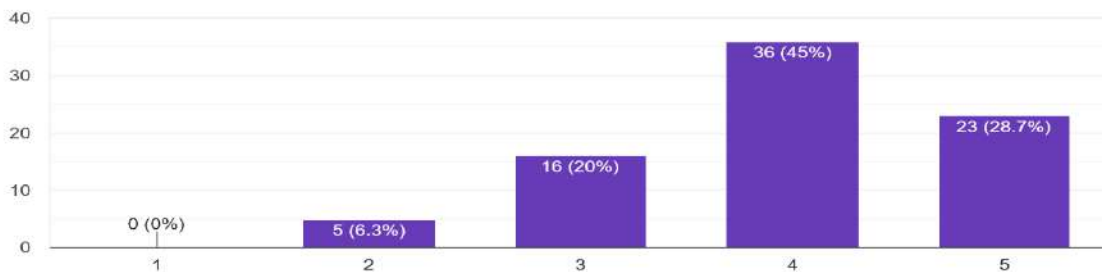
Los resultados muestran que el 37.5% eligió la opción totalmente de acuerdo, indicando un alto grado de disfrute por perfeccionar trabajos o proyectos. El 28% seleccionó la opción algo de acuerdo y el 25% la opción bastante de acuerdo, lo que refuerza la tendencia general hacia una valoración del detalle y la mejora continua. Por otro lado, el 7.5% marcó la opción poco de acuerdo y el 1.3% la opción nada de acuerdo, representando una proporción menor de participantes.

Gráfica 16

Me esfuerzo porque mis ideas estén bien estructuradas y detalladas.

Me esfuerzo porque mis ideas estén bien estructuradas y detalladas.

80 respuestas



Los resultados revelan que el 45% de los participantes seleccionó la opción bastante de acuerdo, mientras que el 28.7% eligió la opción totalmente de acuerdo, lo que refleja un fuerte compromiso con la claridad y precisión en el planteamiento de propuestas. Además, el 20% optó por la opción algo de acuerdo. Por otro lado, solo el 6.3% eligió la opción poco de acuerdo, y no se registraron respuestas en la opción nada de acuerdo.

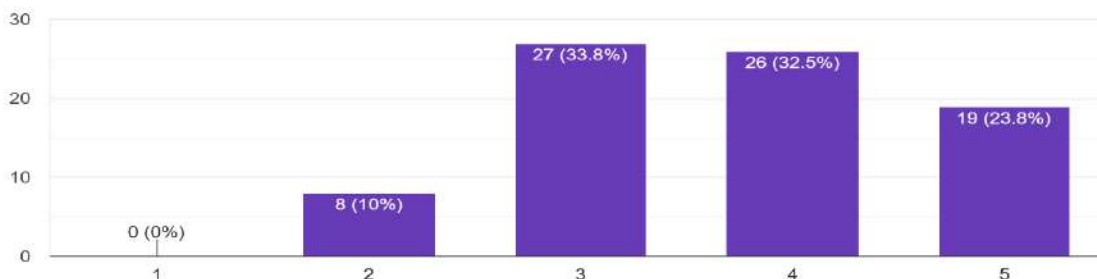


Gráfica 17

Puedo ver oportunidades donde otros solo ven dificultades.

Puedo ver oportunidades donde otros solo ven dificultades.

80 responses



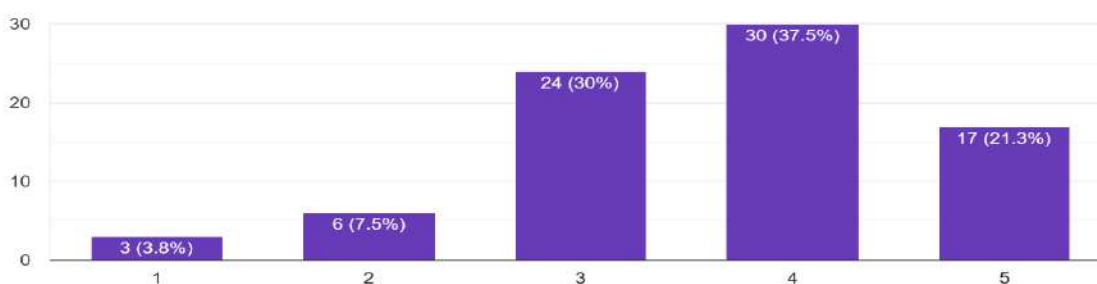
Los resultados muestran que el 33.8% de los participantes eligió la opción algo de acuerdo, mientras que el 32.5% seleccionó la opción bastante de acuerdo y el 23.8 % indicó estar totalmente de acuerdo. Por otro lado, un 10% seleccionó la opción poco de acuerdo, lo cual representa a una minoría que muestra una menor inclinación hacia esta visión constructiva de los desafíos.

Gráfica 18

Me interesa entender a fondo los problemas antes de actuar.

Me interesa entender a fondo los problemas antes de actuar.

80 responses



Los resultados reflejan una tendencia clara hacia la reflexión previa a la acción. El 37.5% de los participantes seleccionó la opción bastante de acuerdo y el 30% eligió la opción algo de acuerdo. Además, el 21.3% se ubicó en la opción totalmente de acuerdo. En menor proporción, un 7.5% eligió la opción poco de acuerdo y un 3.8% la opción nada de acuerdo, lo que representa a un grupo más reducido con menor tendencia a profundizar antes de tomar decisiones.

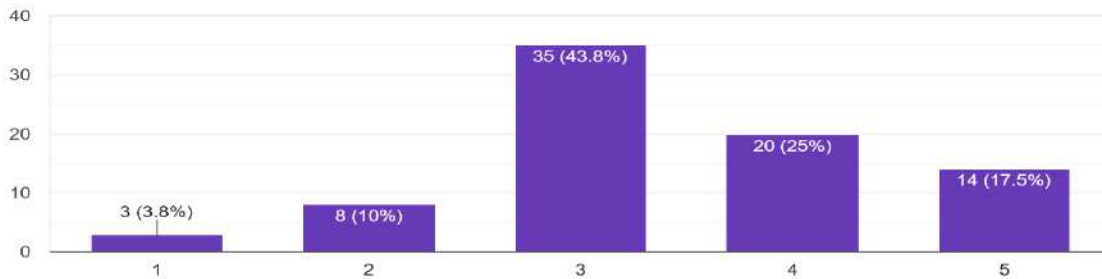


Gráfica 19

Me gusta proponer ideas nuevas, incluso si no estoy seguro de que funcionen.

Me gusta proponer ideas nuevas, incluso si no estoy seguro de que funcionen.

80 responses



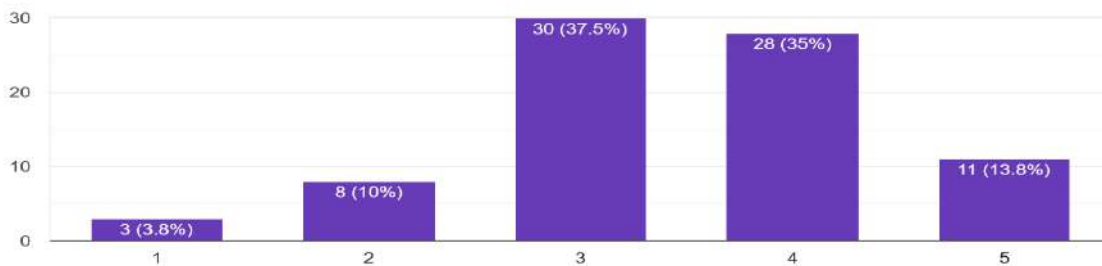
Los resultados muestran que la mayor proporción de participantes se ubicó en el nivel intermedio de la escala: el 43.8% seleccionó la opción algo de acuerdo. Un 25% eligió la opción bastante de acuerdo, y un 17.5% se mostró totalmente de acuerdo, lo que en conjunto refleja que más de la mitad de los participantes tienen una disposición positiva hacia la creatividad, aunque con distintos niveles de seguridad. Por otro lado, un 10% seleccionó la poco de acuerdo, y un 3.8% indicó no estar de acuerdo en absoluto.

Gráfica 20

No me molesta equivocarme cuando intento algo diferente.

No me molesta equivocarme cuando intento algo diferente.

80 responses



Los resultados muestran que el 37.5% de los participantes eligió la opción algo de acuerdo, seguido por el 35% que seleccionó la opción bastante de acuerdo. Así mismo, un 13.8% indicó estar totalmente de acuerdo. En contraste, un 10% eligió la opción poco de acuerdo y un 3.8% seleccionó la opción nada de acuerdo, lo cual representa a un grupo reducido que aún experimenta incomodidad o resistencia frente al error cuando se enfrenta a situaciones nuevas o diferentes.



Análisis de Resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos del cuestionario y a las dimensiones que se consideran, se puede referir que se obtienen un análisis en función de cada dimensión. Por lo cual, en la dimensión de originalidad, entendida como la capacidad de producir ideas, soluciones o productos novedosos y poco convencionales, se manifiesta de manera consistente en las respuestas obtenidas. “La creatividad es un proceso del pensamiento, o también puede considerarse como un componente psicológico a través del cual se asocian ideas dando lugar a algo nuevo y original” (Steevens, 2024).

Derivado de los resultados obtenidos, se puede apreciar que los estudiantes se encuentran en una disposición activa hacia enfoques alternativos para enfrentar retos cotidianos, es decir que el grupo no solo detecta posibilidades diferentes a las habituales, sino que también las valora como opciones viables. Mientras que, para la composición de ideas, se centra como una habilidad para la integración y producción de ideas originales, ya que les permite generar conceptos novedosos. Fuster (2020) afirma que las personas que actúan creativamente suelen resolver conflictos, plantear ideas de manera que sean innovadoras y ser admitida en otros contextos culturales. De manera similar, una obra artística se destaca por su novedad, y luego resulta aceptándose en un ámbito (p. 126).

Además, en los resultados de la dimensión de originalidad, los alumnos muestran una tendencia marcada por la innovación, la combinación creativa de ideas y la búsqueda de caminos no convencionales para resolver problemas. Del mismo modo, se evidencia que el grupo posee un potencial creativo robusto que, con estrategias adecuadas, podría traducirse en soluciones innovadoras y efectivas en diversos contextos. Esto coincide con la visión humanista de Carl Rogers (1976), quien plantea que la creatividad surge en ambientes educativos que promueven la libertad psicológica, el respeto y la confianza, permitiendo que el individuo exprese su autenticidad y desarrolle su potencial creador:

Cuando el individuo se siente libre para ser lo que es, libre para pensar y sentir, sin temor a la crítica o a la desaprobación, entonces puede surgir la creatividad. Es en ese clima de aceptación donde las ideas nuevas y originales pueden desarrollarse y florecer (Rogers, 1976, p. 58).



Mientras que, la dimensión de fluidez, entendida como la capacidad de generar un gran número de ideas ante un problema o situación, presenta resultados que evidencian una marcada facilidad para la producción de alternativas. Además, se puede apreciar un flujo constante de propuestas creativas, lo cual se puede reflejar como un pensamiento divergente activo. Por su parte de Bono (citado en Royston y Reiter, 2019) relaciona creatividad, ingenio y pensamiento divergente y lo presenta como un proceso mental que comparte las raíces de imaginación con la creatividad, pero teniendo además la posibilidad de ser desarrollado y aplicado de forma consciente. Se ha planteado que hay sujetos naturalmente “creativos” o “ingeniosos” puesto que plantean soluciones creativas pero el desarrollo del pensamiento lateral.

Así mismo la facilidad para producir alternativas rápidamente es un indicador clave de fluidez, ya que implica no solo cantidad, sino también velocidad en la producción de ideas como hace referencia Hurtado, Lemus y Ospina (2019) quienes explican que el pensamiento divergente sugiere alternativas de solución la cual se evalúa de acuerdo a la relevancia de las opciones, porque hace que el sujeto visualice la situación desde otras configuraciones de pensamiento.

De acuerdo con la flexibilidad cognitiva, entendida como la capacidad para adaptarse a cambios, modificar estrategias y ajustar el pensamiento ante circunstancias nuevas o imprevistas, se presenta en este grupo como una fortaleza significativa permiten observar un patrón de respuestas que reflejan una disposición marcada hacia la apertura mental y la adaptabilidad. Considerando que la mayoría de los estudiantes muestran una actitud resiliente frente a los retos, cabe mencionar que esta es una característica esencial para afrontar contextos educativos, laborales o personales en constante cambio. Además, no solo es capaz de adaptarse, sino que también pueden analizar temas desde diferentes perspectivas, lo que amplía su comprensión y les permite identificar soluciones más creativas y pertinentes de acuerdo con las situaciones.

En este sentido, Gardner (2011) sostiene que la flexibilidad y la capacidad de pensar desde múltiples puntos de vista “constituyen elementos centrales en el desarrollo de la inteligencia, ya que las personas con mayor apertura cognitiva pueden modificar sus esquemas mentales ante nuevos aprendizajes, integrando experiencias diversas para generar soluciones originales y contextualizadas.” Así, la educación que promueve la multiplicidad de enfoques y el pensamiento flexible contribuye al fortalecimiento de la creatividad y a una comprensión más profunda de la realidad.



Además, la dimensión de elaboración, entendida como la capacidad para desarrollar, perfeccionar y dar forma detallada a las ideas, se manifiesta en este grupo como un rasgo positivo que complementa otras habilidades creativas evidencian una inclinación marcada hacia el trabajo minucioso y la búsqueda de calidad en los resultados. De acuerdo a los resultados, se puede apreciar que la mayoría de los alumnos, valora el proceso de perfeccionar sus productos, lo cual se puede reflejar un grado de interés al prestar atención a los detalles no solo incrementa la calidad de los productos, sino que también favorece la claridad y el impacto de las ideas.

Desde la perspectiva de Freire (2005), el acto de elaborar implica un proceso dialógico y reflexivo mediante el cual el sujeto construye conocimiento a partir de su experiencia, transformando la realidad y a sí mismo. En este sentido, el perfeccionamiento de las ideas y la búsqueda de precisión en los resultados responden a una praxis educativa en la que el aprendizaje se concibe como un proceso continuo de creación, revisión y mejora que fortalece la autonomía y la conciencia crítica del estudiante. Tal como señala Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2005, p. 47), lo que refuerza la importancia de la elaboración como una manifestación de pensamiento creativo y crítico en el contexto educativo.

Por último, la sensibilidad a los problemas, entendida como la habilidad para identificar retos, necesidades u oportunidades que pueden pasar desapercibidos para otros, se presenta en este grupo como un elemento significativo dentro de su perfil creativo revelan una predisposición notable hacia la observación atenta y el análisis profundo de las situaciones. Flavell (1979) y destacar que la metacognición es fundamental para el pensamiento divergente, ya que permite a los individuos examinar y confrontar toda la información relevante sobre el problema, lo que a su vez, facilita la generación de múltiples intentos de enfocar el problema y solucionarlo (García Pupo, 2013).

Anudando a lo mencionado, se observa que los estudiantes tienden a enfrentar desafíos y los comprenden como posibilidades de mejora u oportunidades para poder innovar. Lo cual se puede reflejar un una mentalidad positiva y proactiva frente a obstáculos. Además, esta capacidad para poder transformar dificultades en oportunidades, hace referencia a un rasgo clave de un pensamiento creativo para soluciones originales ante diferentes problemáticas.



Conclusiones

A modo de conclusión, el análisis de resultados puede reflejar que el grupo evaluado posee un perfil creativo sólido y diverso, caracterizado por fortalezas en todas las dimensiones consideradas: originalidad, fluidez, flexibilidad cognitiva, elaboración y sensibilidad a los problemas. Los estudiantes no solo muestran capacidad para generar ideas novedosas y múltiples alternativas, sino también para adaptarse a contextos cambiantes, para perfeccionar sus propuestas y detectar oportunidades en situaciones que otros podrían percibir como obstáculos.

Estos resultados demuestran un potencial creativo que adecuadamente puede ser estimulado mediante estrategias pedagógicas innovadoras, además, puede convertirse en un recurso clave para el aprendizaje significativo y la resolución de problemas de manera eficaz. Del mismo modo, la disposición hacia la innovación, la apertura mental y la atención a los productos que se diseñen, sugieren que los alumnos se encuentran en disposición para aplicar la creatividad como una herramienta transversal, con el fin de favorecer no solo el desarrollo académico, sino también competencias esenciales para enfrentar los desafíos sociales y profesionales actuales.

En este sentido, la creatividad se confirma como un eje fundamental para la gestión del aula y como un motor que impulsa la motivación, el pensamiento crítico y la capacidad de construir soluciones originales ante problemáticas diversas. La creatividad considerada como herramienta esencial para el aprendizaje, permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas e innovación. Cabe mencionar que el papel de la creatividad en la educación va más allá de la simple generación de ideas novedosas, sino que, implica la capacidad de adaptar, transformar y aplicar el conocimiento de manera flexible en distintos contextos.

Al integrar estrategias creativas en la enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos, la exploración interdisciplinaria y el uso de metodologías activas; los docentes pueden potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Desde mi postura como docente, la creatividad no debe ser vista como un complemento, sino como un eje central en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, promoverla en el aula contribuye a formar individuos más autónomos, reflexivos y capaces de afrontar los desafíos del mundo actual con soluciones innovadoras y originales.



Referencias

- Beghetto, R. A., y Kaufman, J. C. (2018). *Creatividad en el aula: Teoría, investigación y práctica*. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuster, F. (2020). *Pensamiento creativo y autorregulación del aprendizaje en alumnos de educación primaria e inicial de octavo ciclo de UNMSM*, 2019. Lima: Universidad de San Martín de Porres. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6902>
- García Pupo, A. (2013). *Herramientas de metacognición como estrategia para promover el aprendizaje de las ciencias*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- González Zamar, M., y Abad Segura, E. (2019). *Evidencias del aprendizaje creativo en la educación superior*. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 30(77), 111-132.
- Henriksen, D., Mishra, P., y Fisser, P. (2018). *Infusión de creatividad y tecnología en la educación del siglo XXI: Una visión sistémica para el cambio*. *Tecnología Educativa y Sociedad*, 21(1), 30-40.
- Hurtado, M., Lemus, M., y Ospina, J. (2019). *Niveles del pensamiento divergente que presentan estudiantes entre los 7 y los 12 años*. Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, D.C. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4283/Hurtado_Restrepo_Ospina_2022.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Robinson, K. (2011). *Fuera de nuestras mentes: Aprender a ser creativo*. Capstone.
- Robinson, K. (2020). *Tú, tu hijo y la escuela: Navega tu camino hacia la mejor educación*. Penguin.
- Rogers, C. R. (1976). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Royston, R., y Reiter, R. (2019). *Autoeficacia creativa como mediadora entre mentalidades creativas y resolución creativa de problemas*. *El Diario de Comportamiento creativo*, 53(4), 472-481.
- Runco, M. A. (2020). *Creatividad: Teorías y temas: Investigación, desarrollo y práctica (2ª ed.)*. Elsevier.
- Runco, M. A., y Jaeger, G. J. (2019). *La definición estándar de creatividad*. *Revista de Investigación en Creatividad*, 31(3), 238-247.
- Veytia Bucheli, M. del C., Aguirre Aguilar, A., y Barrios Pérez, D. (2023). *TIC, creatividad e innovación: Estrategias en la configuración de ambientes para el aprendizaje universitario*. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(24), 1-21. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1854



EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AULAS DIVERSAS DENTRO DEL CONTEXTO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Concepción Grisel Hurtado Martínez*

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un pilar fundamental para garantizar el derecho universal a una formación de calidad, equitativa y respetuosa de la diversidad humana. Lejos de concebirse únicamente como una modalidad educativa, la inclusión representa una filosofía de vida que reconoce el valor intrínseco de cada persona, sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, culturales, sociales o económicas. En este sentido, no se trata únicamente de abrir las puertas de las instituciones educativas, sino de transformar los entornos, metodologías, actitudes y estructuras, de manera que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender, desarrollarse y participar activamente en la comunidad escolar y social.

A lo largo de la historia, la educación ha evolucionado desde modelos tradicionales centrados en la homogeneidad, hacia enfoques más humanistas y plurales que promueven la participación activa y el respeto por las diferencias. En el siglo XXI, este cambio se ve impulsado por retos globales como la migración, la multiculturalidad, la desigualdad socioeconómica y la lucha contra la discriminación. De esta forma, la inclusión educativa no es únicamente un acto de justicia social, sino también una respuesta estratégica para formar ciudadanos críticos, empáticos y capaces de convivir en entornos diversos y complejos.

En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el marco jurídico, encabezado por el Artículo 3º constitucional, promueven una educación integral, inclusiva y equitativa. Este compromiso se refleja en políticas, planes de estudio y prácticas pedagógicas orientadas a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, su implementación efectiva exige un trabajo coordinado entre docentes, familias, autoridades y comunidad, así como el reconocimiento de que la inclusión no es un evento aislado, sino un proceso continuo de reflexión, adaptación y mejora.





Este proceso implica abordar múltiples dimensiones: desde la adecuación de la infraestructura escolar, el rediseño curricular y la diversificación de metodologías, hasta la sensibilización de toda la comunidad educativa frente a prejuicios y estereotipos. La diversidad en el aula, ya sea por origen cultural, capacidades, género o condiciones socioeconómicas, se convierte así en un recurso valioso que enriquece el proceso educativo y fomenta la cooperación y la tolerancia. Al mismo tiempo, plantea desafíos que requieren compromiso, creatividad y recursos adecuados para garantizar la equidad real.

La educación inclusiva no sólo beneficia a quienes presentan necesidades educativas específicas, sino trata de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todas las estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, reduciendo la exclusión en la educación, teniendo como resultado la construcción de sociedades más justas y solidarias. En este marco, el papel del docente es crucial: debe ser un agente de cambio que, más allá de transmitir conocimientos, facilite experiencias de aprendizaje significativas, fomente valores y modele actitudes de respeto y empatía. Así, la inclusión se convierte no solo en una meta educativa, sino en un medio para transformar la sociedad en su conjunto.

Impacto de la Educación Inclusiva

La educación se considera como el proceso educativo en donde se aprende a través de un espacio determinado, en el cual alumnos, maestros y padres de familia comparten experiencias, intereses e ideas, las cuales con el paso de los tiempos se van desarrollando además de transformando, creando hoy en día el entorno educativo con un ambiente más justo, solidario, significativo a través de las experiencias.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2008, p.1) considera que la falta de un verdadero reconocimiento y respeto del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en el país, demanda fortalecer e implementar medidas sustantivas en los ámbitos federal y estatal para transitar plenamente como nación a ese modelo educativo en todos los niveles y así garantizar ese derecho a las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás. Por lo tanto, la educación inclusiva se sustenta en el principio de equidad y no discriminación, buscando eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los agentes.



Asimismo, es un derecho fundamental de todo ser humano y debe garantizar el acceso a la permanencia y la participación de todos los estudiantes, sin distinción alguna. La inclusión educativa busca eliminar barreras en el aprendizaje permitiendo que todos los niños y jóvenes, sin importar sus condiciones, tengan igualdad de oportunidades en su formación académica. Esto es desarrollar su etapa escolar en un mismo centro, aula ordinaria en una misma comunidad teniendo la misma oportunidad de aprender con niños que tengan o no una discapacidad.

En el siglo XXI, la educación enfrenta desafíos en la sociedad, algunos de ellos son la falta de ingresos, la deserción escolar, el rezago educativo por mencionar algunos, independiente mente de eso hay variantes las cuales han sobresalido para aplicarlas como los propósitos a desarrollar, dicho esto es un proceso obligatorio y fundamental para todos los niños y niñas, esta educación debe ser basada en valores, donde los alumnos puedan enfrentar las situaciones que se presente de manera crítica y reflexiva.

La NEM tiene como propósito brindar una educación de excelencia teniendo “como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” de esta forma pueda ser aplicada en toda su vida. Este nuevo Plan de estudios al ser de un enfoque humanista integra pedagogías del sur que ayudan a los alumnos a ser más empáticos y solidarios con los integrantes que conforman el espacio exterior.

Con respecto a lo anterior el fundamento legal se describe en el Artículo 3, en el cual se nos da a conocer que la inclusión debe considerar las diversas capacidades de los alumnos, así como sus necesidades y a partir de ellas implementar estrategias, las cuales den solución a lo que está viviendo, eliminando las barreras de aprendizaje que hay, promoviendo una convivencia armónica, segura y basada en el respeto en un marco institucional de inclusión.

De igual forma será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Aplicando el principio de accesibilidad se ejecutarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Cabe mencionar que la inclusión se comprende como integración en un espacio determinante, el cual está rodeado de saberes, los cuales integran valores, comportamientos y actitudes que desarrollan desde casa estas actitudes; definen cómo la



sociedad se va formando, es como una esponja que absorbe lo bueno y malo de cada cosa, para posteriormente presentarla en las relaciones sociales de los alumnos.

Ahora bien, dentro de la Ley General de la Educación a partir del artículo 61° se aborda el reconocimiento y la valoración de la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos. Por consiguiente, crea un impacto de la educación, la cual no se lleve dentro del aula, sino también fuera de ella, dicho de otra manera, la educación inclusiva servirá para generar una sociedad que sea inclusiva.

Por tal manera, es un proceso producto de las necesidades, que van surgiendo en la escuela, dichas necesidades se tratan de resolver por medio de la participación de los alumnos en actividades culturales dentro de la comunidad, teniendo como resultado al individuo que formará parte de la comunidad, el cual estará integrado dentro y fuera del contexto educativo. Asimismo, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de las y los educandos con discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo para la autónoma inclusión a la vida social y productiva.

Por otro lado, la educación inclusiva busca mejorar las condiciones y oportunidades para que todas las personas puedan estar presentes en las escuelas y puedan ser vista por los demás, dejando de lado la lucha de prejuicios, creencias y actitudes para evitar el fracaso escolar.

De esta manera Farrel (2001, p.6) señala “la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad”.

La escuela como un espacio de aprendizaje debe estar preparada para afrontar los desafíos que los alumnos traen consigo, desde el valor sensible hasta el más complicado, que esté dispuesto a llevar a cabo la integración tanto de él, como de sus compañeros, para que sea una persona empática para los demás.

Por otro lado, según Plancarte (2017, p.6) dice que, “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones”.



La educación inclusiva trabaja en que todos los alumnos y alumnas tengan un acceso al desarrollo de una educación de calidad en la cual todos los integrantes se relacionen entre sí, sin distinción alguna, como lo menciona Carlos (2001, p. 5) “orienta a todos los alumnos en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, brindando los soportes para los estudiantes y profesores”.

Inclusión no solo es trabajar de manera conjunta, implica un esfuerzo mayor para cambiar la forma de pensar, romper con las barreras que como comunidad y sociedad hemos creado promoviendo la comprensión y aceptación de cada alumno de manera temprana, de esta forma reconstruir una sociedad más justa e igualitaria para todos, puesto que la “la inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias” (Mel Ainscow, 2001, p. 6).

Sumando a esto tiene un impacto positivo tanto a nivel individual como social, ya que favorece el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades específicas, procedente de otra cultura o lugar, al ofrecer igualdad de oportunidades y fomentar el respeto por la diversidad. Para el profesorado, implica adaptar estrategias pedagógicas, promoviendo una enseñanza más flexible y personalizada.

De acuerdo con la UNESCO (2003, p.1) dice que la “La educación que implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad”, es decir que la inclusión debe de ejercerse de manera que todos los alumnos se sientan valorados y respetados sin importar su condición física, origen y cultura.

Uno de los conceptos con lo que se confunde a la inclusión es la integración. La integración es un fenómeno que cuesta trabajo llevarlo a cabo y que afecta a la sociedad en general por la falta de interacción y conocimiento, en la sociedad los que integran y desarrollan políticas tienen que asegurar el derecho a las personas con discapacidad, color de piel, cultura, raza ya que estos son factores que hacen que la educación inclusiva sea equitativa, debiendo tener acceso a este recurso sin sentirse ofendidos.



Trabajar de manera conjunta, implica un esfuerzo mayor para cambiar la forma de pensar, romper con las barreras que como comunidad y sociedad hemos creado promoviendo la comprensión y aceptación de cada alumno de manera temprana, de esta forma reconstruir una sociedad más justa e igualitaria para todos, puesto que la “la inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias” (Mel Ainscow, 2001, p.6).

Así mismo pretende identificar los obstáculos para el aprendizaje y la participación que surge en el salón de clases con el fin de combatirlas, con esto las barreras o limitantes de la educación pueden reducirse, a través de un enfoque integral. Sensibilizando desde la escuela hasta en la casa a los padres de familia, para comprender que son prejuicios pensar que las personas con discapacidad no aprenden o bien realizan actividades como las demás.

La escuela inclusiva es que el centro escolar tiene que responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado quién tiene que adaptarse al sistema, integrándose en él (Ortiz-González y Lobato, 2003). Es aquí donde el sistema entra para dar una solución, no solo es algo que se realiza por medio de prácticas o bien actividades, ya que estas no solo son de manera corta, para trabajar se requiere un cambio en el curricular el cual sea abordado por todos desde que inician la escuela, establecer metodologías, técnicas y herramientas que puedan crear ese cambio que se tiene planteado.

La escuela debe desarrollar metodologías y proyectos donde se trabaje la inclusión, o bien informar a los estudiantes estos conceptos para formar personas capaces de no discriminar si no aprender a como relacionarse de manera sana y respetuosa formando seres humanos empáticos y solidarios.

No sólo la educación es la base del desarrollo del individuo, sino también de una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria; la búsqueda de democracia, de cultura y de paz, la protección del medio ambiente; en suma, la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos y de capacidades y valores específicamente humanos (Daudet y Singh, 2001, p.10; citados por Latapí, 2009, p. 258).

Desde una perspectiva pedagógica, la educación inclusiva beneficia tanto a los estudiantes con necesidades especiales como al resto del alumnado. María Montessori defendió la enseñanza



adaptada a las capacidades individuales de cada niño, promoviendo un aprendizaje más autónomo y significativo. Por su parte, Lev Vygotsky (1978, p.4) argumentó en su teoría del aprendizaje social que el desarrollo cognitivo se da a través de la interacción con los demás, lo que refuerza la idea de que la diversidad en el aula enriquece el proceso educativo.

Además, la inclusión educativa tiene un impacto positivo en la equidad y la justicia social. Paulo Freire (1970, p.5), en su obra *Pedagogía del oprimido*, plantea que la educación debe ser un medio para la liberación y la transformación social, brindando herramientas para que todos los estudiantes puedan participar activamente en la sociedad. Asimismo, Mel Ainscow ha señalado que la inclusión no solo se trata de integrar a los estudiantes en la escuela, sino de transformar el sistema educativo para que responda a las necesidades de todos.

A pesar de sus beneficios, algunas posturas críticas señalan que la educación inclusiva requiere de recursos adicionales y puede ser difícil de implementar. Sin embargo, estudios de la UNESCO (2015) han demostrado que invertir en inclusión educativa genera beneficios a largo plazo, como la reducción de la exclusión social y el aumento de la empleabilidad de las personas en situación de vulnerabilidad. Además, con metodologías adecuadas y el apoyo de políticas públicas, es posible garantizar una educación de calidad para todo.

Diversidad en el Aula

Se considera como el proceso educativo en donde se aprende a través de un espacio determinado, en el cual alumnos, maestros y padres de familia comparten experiencias, intereses e ideas, con el paso del tiempo se ha ido transformando, creando hoy en día el entorno educativo con un ambiente más justo, solidario, significativo a través de las experiencias. Es por eso que es una prioridad para la construcción de una mejor sociedad, pero, no podemos soslayar que para este logro hay que empezar por promover desde las aulas de clase los derechos humanos, fortalecer valores y actitudes que favorezcan la convivencia humana.

La educación es un derecho fundamental de todo ser humano y debe garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes, sin distinción alguna. La inclusión educativa busca eliminar barreras en el aprendizaje y permitir que todos los niños y jóvenes, sin importar sus condiciones, tengan igualdad de oportunidades en su formación académica.



Todos los individuos sin importar el origen, condición, color, cultura deben tener acceso a una educación de calidad, tomando en cuenta que al estar dentro de un grupo con personas provenientes de diversos lugares tienen actitudes, hábitos y conocimientos diferentes lo que resulta en una gran diversidad, estas personas deben desarrollar la habilidad de saber convivir entre todos, incluir a los más pequeños o bien diferentes, pues un grupo funciona cuando todos los integrantes trabajan en equipo para lograrlo.

Ahora bien, la palabra diversidad hace referencia al reconocimiento de cada individuo respetando sus cualidades, en palabras de James A. Banks, Geneva Gay y Sonia Nieto, (año y página) “se refiere a la presencia de múltiples diferencias entre los estudiantes, incluyendo culturas, etnias, géneros, habilidades, estilos de aprendizaje y experiencias previas, que enriquecen el proceso educativo cuando son reconocidas y valoradas”. Por lo consiguiente es que los niños y niñas aprendan a relacionarse entre sí, logrando enriquecer el proceso educativo al permitir que los estudiantes aprendan unos de otros y desarrollen una comprensión más profunda de las personas.

Skliar (2017, p. 46) plantea “generar espacios de libertad y de igualdad donde ir hacia el encuentro, escuchar, percibir, atender, permanecer y construir una formación acerca de lo común”, del mismo modo es fundamental para el desarrollo integral que los estudiantes vivan en un mundo globalizado, donde los niños y niñas aprenden desde pequeños a convivir con personas de diferentes orígenes, esto implica respetar sin distingo de colores, raza, religión, estatus, ideología política, cada ser humano en los distintos espacios, haciendo que la gran variedad de integrantes complemente el aula, usando valores como el respeto, la paz, la igualdad, la tolerancia y la empatía.

Abordar la diversidad dentro del aula no es nada fácil, necesita que los maestros a cargo de este proceso estén preparados y comprometidos, dispuestos a diseñar e implementar prácticas, métodos y estrategias pedagógicas que valoren, dando respuesta a las necesidades y fortalezas de los estudiantes, juegan un papel fundamental para fomentar el desarrollo de valores y actitudes dentro de las aulas de clase, además de desarrollar estrategias que coadyuven a avanzar en la búsqueda de la equidad en los centros educativos, resaltando que la educación inclusiva es aquella que atiende la diversidad en el aula, no atiende solamente a las necesidades de cierta población educativa, sino a todos los estudiantes (Dussan, 2011).



La educación inclusiva se plantea como una estrategia para una sociedad que se encuentra en un constante cambio, tal y como se ha mencionado busca transformar los modelos educativos para un aprendizaje en donde no solo se consideren alumnos con discapacidades físicas, sino con diferentes culturas, o nivel económico. Dentro de este marco somos un grupo compuesto por personas con diferentes formas de vida o bien de origen, generando un impacto que no se aplique solo en el aula, sino también dentro de las prácticas sociales, en otras palabras, construir una sociedad inclusiva.

Es un proceso que aborda y busca responder a la diversidad de los estudiantes, así como a sus necesidades, promoviendo la participación en actividades culturales y comunitarias, con lo que se hace al individuo parte de la comunidad, teniendo como resultado integrar dentro y fuera del contexto educativo. Tal como lo menciona (Delgado-Valdivieso et al., 2021) propone un modelo educativo donde la diversidad es vista como un recurso valioso y no como un obstáculo.

La diversidad educativa es un elemento de importancia, ya que al ser un grupo la diversidad de los estudiantes es mucha, puesto que se desarrollan nuevas experiencias y cambios, las cuales deben ser atendidas sin dejar de lado a los demás, sin embargo, muchas veces no se logra, ya que los estudiantes suelen tener dificultades para relacionarse entre todos. Se debe poner en práctica los valores como el respeto, solidaridad puesto que son acciones que van de la mano fomentando en el salón la integración de todos, sin excluir a nadie.

Al poner en práctica los valores tanto en la escuela como en la casa se sensibiliza a los alumnos a tratar a todas las personas dejando de lado el origen, prejuicios y estereotipos, abordando de manera empática, compartiendo ideas, experiencias y actividades mediante la cooperación entre alumnos. Muchas veces se reciben a niños de diferentes partes o con capacidades diferentes lo que hace que se convierta es un espacio abierto al conocimiento, para ampliar más la comunidad y no quedarse solo con lo que conocen.

De acuerdo con Sierra (2000) la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso. Por el contrario, se convierte en algo diferente cuando se lleva a cabo puesto



que cada alumno no toma el grado de conciencia en el cual se reconozcan sus virtudes, capacidades y no su aspecto, llevando al estudiante a que se sienta rechazado.

La escuela tiene un papel fundamental para evitar que las diferentes condiciones de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por el cual se rompa el propósito de tener una inclusión completa. Como avanza el tiempo las nuevas generaciones están centradas en lo que pasa a su alrededor, esto produce que se pueda ver más la diversidad que hay entre ellos, con este nuevo concepto se atiende a los alumnos a participar de manera efectiva y empática en una sociedad más globalizada, llena de muchas culturas. Trascendiendo los límites de las aulas para impactar de manera positiva en la comunidad educativa y la sociedad en general.

En la comunidad educativa, las prácticas inclusivas fomentan un clima de cooperación, respeto y apoyo mutuo entre estudiantes, educadores y personal administrativo. La inclusión promueve la renovación pedagógica, invitando a los profesores a desarrollar y aplicar metodologías de enseñanza que atiendan a la diversidad de necesidades de aprendizaje, lo cual enriquece el entorno educativo y mejora la calidad de la enseñanza.

Según Arnaiz Sánchez (2003, p.4) la diversidad es una realidad que se manifiesta en una variedad de diferencias en capacidad, intereses, motivaciones, actitudes, estilos de pensamiento, estilos de aprendizaje, entre otras. De esta manera al ser una sociedad diversa se debe de enseñar a los alumnos a saber tratar y la forma de relacionarse sin lastimar a niño o niña sea cual sea su condición que presente.

Como todo ser humano tenemos la capacidad de aprender a relacionarnos, a ver lo que está bien o mal y como sociedad debemos fomentar el humanismo con las personas diferentes, de esta forma podamos transmitir a las generaciones que van apareciendo que si podemos convivir sin excluir a nadie, ya que somos personas capaces de comprender y evaluar las acciones que desarrollamos y así los pequeños puedan guiarse de manera correcta, si las personas adultas pueden, ellos también, sin miedo a una sociedad inclusiva.



Adaptaciones de la Enseñanza ante la Diversidad

En algún momento se ha escuchado que la escuela debe llevar a los alumnos a un proceso reflexivo y crítico bajo un enfoque humanista, el cual sea empático y solidario con los demás aplicando los valores que han desarrollado a lo largo del tiempo, pero en realidad eso no sirve ya que no solo se trata del alumno o de las acciones que utiliza para convivir, la forma en que se dirige y trata a las personas. Es aquí donde entran los cambios que necesita hacer la escuela, para realmente tener una educación inclusiva y se trasmita de manera correcta.

En este sentido para abordar la educación inclusiva y responder a las necesidades del grupo se requiere identificarlas, además de realizar un análisis a toda la escuela y ver si cuenta con los recursos tanto físicos como académicos para llevarla a cabo, de esta manera realizar los ajustes o cambios necesarios en los contenidos, infraestructura, metodologías, estrategias o materiales de aprendizaje y la preparación del docente.

Se entiende por adaptaciones desde el punto de vista de Arroyo (2018, p.13) que la finalidad de las adaptaciones curriculares es que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales puedan alcanzar los mismos aprendizajes que el resto de sus compañeros, en donde el docente debe plantearse objetivos reales de acuerdo a la necesidad de cada uno de ellos, y en función de esto, realizar ajustes no solo beneficia a uno sino a varios, se toma en cuenta a esos alumnos que puedan adquirir el conocimiento de forma grata y entendible ofreciendo oportunidades de aprendizaje que fomenten el desarrollo de las habilidades cognitivas, lingüísticas y el control de las emociones.

En este sentido las adaptaciones del currículo deben empezar con la infraestructura, que es el espacio en donde los alumnos se relaciona entre sí, muchas escuelas no tienen zonas las cuales den respuestas a las necesidades de los alumnos, según Moreno, Méndez y Ripa (2001, p.17) las adaptaciones de acceso al currículo son “aquellas modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a posibilitar que los niños/as puedan desarrollar el currículum ordinario, o en su caso, el currículum adaptado”.

Es importante que para verdaderamente crear una inclusión se necesita de todos, es decir, profesores, alumnos, materiales, currículos los cuales tomen encuentra lo que realmente se necesita, todo esto se puede ver durante la jornada laboral, es una tarea que implica, dedicación,



compromiso y adaptabilidad para que cada uno de los estudiantes se sientan felices, motivados y sobre todo queridos, por cada persona a su alrededor.

Sin embargo, los espacios y la manera en que están equipados dificulta que el maestro y los alumnos puedan llevar a cabo los aprendizajes de manera significativa, cabe resaltar que para llevar a cabo una educación inclusiva se necesita la modificación de los espacios, realizando ajustes en el entorno educativo para asegurar que todos los estudiantes, tengan acceso equitativo al aprendizaje.

Dado que al hablar de una escuela inclusiva los espacios y ambientes deben garantizar la accesibilidad de todos sus estudiantes por igual, de manera que no sólo se pueda ingresar al inmueble, sino también la posibilidad de orientarse y moverse autónomamente a través de toda la escuela. Es necesario poner atención en las necesidades de los alumnos, poder generar espacios en los que los alumnos puedan jugar, caminar o convivir sin que les limiten los espacios, un problema más es la creación de rampas, muchas veces los escalones o escaleras no son funcionales puesto que complican la accesibilidad de los espacios, al igual el uso de señalamientos o marcas, las cuales todos los alumnos conozcan su significado y de esta manera brindar apoyo a los de su entorno.

Tal y como lo menciona Ureña (2007, p.3), se parte de una concepción holística en la valoración de los espacios físicos, puesto que, de manera integral, cada persona debe tener acceso a los lugares de la comunidad, aún más a aquellos de los centros educativos en los cuales desarrolla plenamente sus capacidades. Entonces si todos aportamos un apoyo hacia generar espacios enriquecedores abre la posibilidad a que los estudiantes ejerzan su derecho sin complicaciones para eliminar cualquier barrera que se ponga, desde ese momento empezamos a generar una educación inclusiva.

Aunado a esto se debe considerar qué tanto apoyo económico se recibe para impulsar más la educación inclusiva, considerando que hay lugares que pueden proveer, pero sin embargo existen espacios donde los recursos no alcanzan, muchas veces esto complica que la inclusión se concrete ya que es parte de una forma de apoyo. La UNESCO (2017) enfatiza que la equidad educativa solo es posible cuando se eliminan las barreras estructurales que limitan el aprendizaje de los estudiantes más vulnerables. Para ello, se recomienda diseñar estrategias flexibles, como



programas de apoyo académico, becas, comedores escolares y materiales educativos adaptados a las condiciones del entorno.

Por otra parte, se requiere tomar en cuenta la manera en que los aprendizajes son compartidos con los alumnos, muchas veces el currículo no toma en cuenta las necesidades que realmente se necesitan volviendo una tarea difícil de llevar a cabo, trayendo frustración y desinterés.

De acuerdo con Blanco (1990) un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente.

Enseñar no solo se tratar de dar los aprendizajes de manera tradicional a los alumnos, se busca que los aprendizajes sean significativos para responder a las necesidades básicas, dicho esto se deben realizar modificaciones en los programas para trabajar con el significado de inclusión y no solo entenderlo ayudando a todos nuestros estudiantes a aprender de una manera en la cual todos puedan participar.

Cabe señalar que las modificaciones son ajustes en todos los lugares desde lo simple a lo complejo, que van desde el espacio hasta las herramientas de trabajo que utilizan durante el proceso de enseñanza. Como lo menciona Lara (2020), el alumnado con necesidades educativas especiales necesita un enfoque diferenciado que garantice su desarrollo profesional y social integral. Así mismo estos ajustes puedan ofrecer múltiples formas de presentar los contenidos, de permitir su expresión y de motivar a los estudiantes para comprometerse en aprender de manera colaborativa, reduciendo las barreras y que cada estudiante encuentre una vía significativa de aprendizaje.

Hay que poner dentro del proceso educativo cómo las metodologías se usarán, esto implica no solo basarse en una sino combinar para que todos los alumnos puedan desarrollarse de manera plena y amable, muchas veces solo se piensa que una es suficiente, pero entran en discusión ya que no todos pueden trabajar, teniendo como resultado frustración, desmotivación entre docente, alumno y padre de familia.

De acuerdo con Díaz-Canel y Fernández (2020), procesos con más eficiencia, productividad, utilidad; y que, a la vez, satisfagan las crecientes exigencias que demanda la sociedad de bienestar, desarrollo y prosperidad. Por tal motivo es necesario remarcar que las adaptaciones varían



en grado de complejidad, y que de esta manera garantizar que las personas con diferentes necesidades hagan un uso efectivo de su derecho a recibir una educación de calidad, tal como se propone en programa de estudios.

Todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, culturales o sociales, tienen derecho a aprender y participar en igualdad de condiciones. Para lograrlo, es necesario implementar adaptaciones escolares y curriculares que eliminen las barreras para el aprendizaje y promuevan la participación plena. En este sentido, la colaboración entre docentes, familias, orientadores y especialistas es fundamental para diseñar planes de intervención personalizados que respeten el ritmo, estilo y forma de aprendizaje de cada alumno.

La implementación de adaptaciones en el entorno escolar y en el currículo representa un compromiso ético y pedagógico que busca derribar barreras, fomentar la equidad y construir una escuela en la que la diversidad no sea un desafío a superar, sino una riqueza que fortalece el aprendizaje colectivo.

Como señalan López y Küper (2021), la pertinencia cultural en la educación implica reconocer el valor de las lenguas originarias y los conocimientos comunitarios como parte esencial del currículo, implementando, incluir relatos tradicionales, historias locales y prácticas comunitarias en las actividades escolares, permite que el aprendizaje sea significativo y contextualizado.

Puesto que la diversidad cultural y lingüística representa una oportunidad para fortalecer la empatía, la comunicación intercultural y la ciudadanía global. En el caso de comunidades indígenas o rurales, la inclusión educativa requiere adaptaciones curriculares y metodológicas pertinentes. Es fundamental incorporar contenidos que reflejen los saberes locales, las tradiciones y la cosmovisión de cada pueblo.

El currículo debe ser adaptable, permitiendo modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza y los recursos didácticos para ajustarse a las necesidades individuales de los estudiantes, incluyendo la diversidad cultural y lingüística. Se pueden realizar adaptaciones en los objetivos y contenidos, eliminando o modificando elementos que no sean accesibles para algunos estudiantes, o incorporando nuevos contenidos que se ajusten a sus necesidades.



Una forma de saber si la educación inclusiva se ha reflejado, es a través de diferentes metodologías que nos brindan, puesto que han de ser flexibles, adaptativas y auténticas, de modo que reflejen los verdaderos avances de los estudiantes sin imponerles barreras que distorsionen lo que saben o pueden hacer.

Una evaluación flexible e inclusiva reconoce la diversidad de cada alumno y valora no sólo el resultado académico, sino también el proceso, la participación, el esfuerzo, que ha puesto cada día, al ajustar tiempos, formatos, tareas y retroalimentación, se contribuye a que cada estudiante pueda demostrar sus aprendizajes en su vida diaria. Esto es indispensable para una educación inclusiva en sentido pleno, donde la justicia educativa no es solo una aspiración, sino una práctica cotidiana.

Actitudes y Percepción Docente ante la Inclusión

Dentro de estas líneas es importante retomar a un actor fundamental dentro del proceso de aprendizaje que es el encargado de guiar las conductas y las forma de integración para que todos los estudiantes estén contentos, felices y se sientan incluidos dentro del salón de clases, es decir el maestro es el encargado de crear un aprendizaje que esté basado en los programas de la nueva escuela mexicana, cumpliendo con sus objetivos planteados, de este modo sea capaz de enfrentar situaciones de la vida real, formar personas con valores y reflexivos a través de un ambiente significativo.

Como se menciona en el párrafo tercero del artículo 3° las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social, por lo cual deben estar en contaste capacitación para saber qué hacer ante situaciones complicadas, ya que con las nuevas leyes la inclusión, debe ser un camino de solidaridad, respeto e interacción social. Sin embargo, dentro de este camino muchos docentes de nivel básico se pierden ocasionando una interpretación equivocada de la inclusión.

Retomando algunos puntos mencionados, para que pueda fluir de manera clara y significativa, el docente debe generar en los espacios áulicos estrategias para crear relaciones afectivas con todos, sin importar origen, color, o condición física o mental, debe producir en los alumnos habilidades para socializar, asimismo ayudando a los compañeros que lo requieran de manera empática para mostrarle que todos somos iguales, sin importar el aspecto.



Parte de los desafíos que enfrenta la educación es forjar la preparación de los docentes con base en la participación inclusiva, esto que anteriormente se sabía, pero no se aplicaba de tal forma, lo que ahora ocasiona que el docente se enfrente a barreras para la provisión de programas educativos, a pesar de todas las necesidades del docente y del sistema de aprendizaje, no es nada simple, se requiere de disposición y compromiso ético.

Pero muchas veces le ponemos tanto interés al desarrollo que va teniendo el niño que, si falla o se equivoca en algo, es culpa del maestro, generando la preocupación de docentes, pues como maestros se sabe que no es una labor fácil que, aunque se quiera solucionar todo, no se puede. Creando frustración, baja autoestima, y desesperación por tratar de buscar las estrategias que puedan funcionar en el grupo sin dejar a nadie afuera.

El gobierno debe proveer a los maestros con capacitaciones que ayuden a resolver todas las dudas que tiene el docente y no solo generalizar, puesto que cada lugar es diferente, de acuerdo a lo que menciona Alegre (2010, p. 4) el docente debe tener diez características que lo identifiquen para atender la diversidad de los alumnos: capacidad reflexiva, medial, gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y meta cognitivo, enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y finalmente planificar.

Los profesores requieren un apoyo, el cual les ayude a enfrentar las situaciones que viven día a día dentro y fuera del salón de clases para enfrentar la educación inclusiva, es decir ver el número de obligaciones que se asignan; así como, el modelo de intervención de los mismos, hay que informar no solo a los niños sino a profesores y padres de familia para que en conjunto lleven a cabo este modelo inclusivo, así ayudamos a que lo enseñado dentro del aula no solo se quede ahí, sino que lo apliquen fuera de la escuela, formar personas inclusivas.

Por lo que, los maestros deben transformar el entorno de realidad donde comparten experiencias, intereses e ideas, ya que con el paso del tiempo se ha ido transformando la praxis docente, teniendo como resultado crear didácticas personalizadas, otras entretejiendo los ejes articuladores, creando hoy en día el entorno educativo como un ambiente más justo, solidario, significativo a través de las experiencias, utilizando estrategias que involucren e integren al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, propiciar espacios de discusión donde el estudiante



exprese libremente sus ideas y pensamientos, por tanto, el rol del docente es de ser mediador en este proceso de formación y participación de los estudiantes.

Ahora bien, es importante describir desde el punto de vista de Casas & García, (2016, p.9), que los saberes pedagógicos del docente, ligados a sus experiencias en la educación inclusiva, además de la correlación con los estudiantes son componentes contribuyentes plenos en el rendimiento académico de los educandos. Con el paso del tiempo los maestros van adquiriendo experiencia de las situaciones que en algún momento surgieron, de esto deriva la manera en cómo se va a dirigir para construir un ambiente en donde se respete la inclusión.

Uno de los elementos clave en el desarrollo de propuestas inclusivas tiene que ver con las “ayudas” adicionales que el sistema ha incorporado para una función específica de apoyo educativo (Echeita et al., 2014, p. 7). Llevando a los docentes a velar por una educación que sea integral para todos, resolviendo las necesidades que surgen dentro del grupo, previniendo la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

El docente necesita, la capacidad de construir un punto de vista el cual implique: una identidad propia capaz de aprender, ser responsable e innovadora a la hora de compartir los aprendizajes, así como, las habilidades para resolver tareas y cumplir sus propias metas, buscando y encontrando recursos que faciliten el aprendizaje, debe ser capaz de flexibilizar el currículum que garantice la permanencia de los estudiantes en el centro educativo. Como lo menciona Calvo (2009) estas características hablarían del docente como un profesional de la educación, con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes.

La preparación del docente es importante para atender a las nuevas generaciones que vienen, estas generaciones no conocen ya qué es el respeto a personas diferentes, ya sea económicamente o físicamente, y si nos enfocamos hoy en día la educación del siglo XXI nos podemos dar cuenta que ya no son las personas que sufren de alguna limitación física, sino más bien ya empiezan a marcar las diferencias si tiene dinero o si es de piel oscura, el origen de donde vienen, algo que para ellos es más importante que los valores, complicando el trabajo del docente, por tal motivo los docentes que van entrando a la escuela deben saber lidiar y buscar estrategias las cuales puedan utilizar de manera pacífica, sin ofender o excluir a nadie.



El gobierno a través de las políticas quiere formar una sociedad inclusiva, basada en los valores y apreciando a cada persona, propone reformas y acuerdos, pero qué pasa con los docentes, con las capacitaciones, los insumos; ya que si el gobierno quiere crear una sociedad inclusiva no solo debe proponer, sino proveer estrategias, herramientas, recursos los cuales los maestros puedan utilizar y no dejarle ese trabajo a los docentes, ellos tiene que sentir que no están solos, que los mandatarios, directores y padres de familia los apoyan, desgraciadamente eso no pasa en el sistema, descubriendo docentes que no tienen esa flexibilidad suficiente para poder continuar.

Sin embargo, aunque un docente tenga la capacidad que se necesita, muchas veces es difícil aplicarla, ya que los estudiantes pueden presentar necesidades complejas que no están en sus manos, llevando a buscar más estrategias, pero que difícilmente se encuentran porque no les dan continuidad a esos dictámenes, ocasionando la pérdida total del alumno.

Debemos considerar que el maestro necesita diseñar habilidades para atender la diversidad, la interculturalidad y las necesidades específicas de cada estudiante, a través de la empatía, el respeto y la cooperación. Además de esto es necesario que dentro de su planeación adapte los contenidos, actividades y evaluaciones para responder al aprendizaje de los estudiantes, para esto pueden utilizar lo que son las tecnologías para crear un aprendizaje igualitario y accesible para todos.

Cada docente tiene que ser capaz de construir aulas donde los estudiantes se sientan valorados, respetados, y seguros de sí mismo por medio de un aprendizaje colaborativo en donde aprendan a trabajar en equipo con los demás, es fundamental que el docente esté preparado para todo, adaptándose a las situaciones presentadas.

Por otro lado, mencionamos que de acuerdo a Booth y Ainscow identifican que las barreras para el aprendizaje y la participación no sólo están presentes en los ámbitos estructurales y actitudinales del centro escolar, sino que también se extienden a los contextos culturales, políticos y familiares donde los estudiantes interactúan (2015, p. 44). Un aspecto que es importante mencionar son las barreras que impone la escuela inclusiva, puesto que ahora se trata de cómo el profesor enfrenta esas barreras desde todos los ejes de su entorno.



Una de estas barreras que se puede observar dentro de la escuela son las culturales; es decir, la relación que hay entre estudiantes, profesores y directivos que se da por compartir actitudes, ideologías, estereotipos y prejuicios, y que derivado de esa interacción pueden generar en las personas que están a su alrededor aspectos como la exclusión, la falta de tolerancia hacia las personas más vulnerables del grupo, lo que repercute en el aprendizaje ya que afectan las actitudes de los compañeros.

Hay que empezar haciendo una transformación de cómo ver las cosas en la escuela cambiando esas actitudes que surgen e impiden continuar con el respeto a la dignidad de cada niño y de esta forma, el proceso de socialización sea más nutritivo, eliminando la perspectiva de que los estudiantes con dificultades son los que tienen barreras para el aprendizaje y la participación.

Otra barrera que también surge en la escuela son las prácticas, es decir, las que surgen como resultado de la interacción de docentes, estudiantes y personal administrativo, dicho esto se relaciona con la accesibilidad de espacios que los alumnos tienen para interactuar y desarrollar los aprendizajes, pues se crea un muro invisible difícil de resolver, hay escuelas donde el espacio no es suficiente para todos, o bien tiene lugares en los cuales se complica el acceso, es ahí donde se pone esa barrera de que no se puede hacer nada ante eso.

Dentro de estos espacios se genera otra barrera, la cual consiste en los recursos y apoyos didácticos que se necesitan, la metodología que utilizan día a día, la flexibilidad para compartir el aprendizaje, esto a que el currículo es general y no diversificado desconociendo el cómo aplicarlo y de qué manera utilizarlo, aquí es donde como padre de familia tiene que cumplir también, muchas veces se casa con la idea “que el maestro ponga y haga todo”.

Esta barrera se puede encontrar mucho en los salones de clases, empezando con el espacio, normalmente un salón pequeño, pero que tiene más de treinta alumnos, dentro de este se encuentran alumnos con diferentes necesidades, además los materiales no son completos, aunque se lleven desde casa, no todos los llevan, así mismo como maestro debemos hacer que el currículo sea flexible. ¿De qué manera? modificando los contenidos y las metodologías a utilizar para que pueda ser atendible.

En este proceso educativo, es de suma importancia la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesida-



des individuales, proporcionando apoyo adicional a aquellos que lo requieran y desafiando a aquellos que buscan un estímulo más avanzado.

También encontramos las actitudes que son la fuente principal de todo, cuando las actitudes son muy rígidas se crean barreras que no permiten entender los escenarios que se presentan, es necesario que siempre exista una comunicación entre todos los integrantes del salón de clases para que estas se puedan disolver y no complique más la socialización de todos.

De esta forma las barreras se pueden dar en cualquier momento y cuando no se tratan y se dejan pasar, ocurre una falta de conocimiento sobre diversidad funcional, para atenderla, generando bajas expectativas y actitudes hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es así que, la escasez de una cultura escolar que valore la diversidad y promueva la participación de todos los estudiantes pone en riesgo la implementación de prácticas inclusivas. Debido a las creencias erróneas sobre las capacidades de los estudiantes con discapacidad, economía, origen, color, las creencias, las cuales pueden llevar a la exclusión y a la falta de oportunidades de aprendizaje.

La falta de involucramiento de las familias en el proceso educativo puede dificultar la inclusión de los estudiantes, no hay que dejar de lado que la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos pueden generar barreras adicionales para la inclusión educativa, ya que hay una falta de mecanismos para garantizar su implementación efectiva que pueden generar dificultades.

De esta forma las barreras se pueden dar en cualquier momento y cuando no se tratan y se dejan pasar ocurre una falta de conocimiento sobre diversidad funcional, para atenderla, generando bajas expectativas y actitudes hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. La escasez de una cultura escolar que valore la diversidad y promueva la participación de todos los estudiantes pone en riesgo la implementación de prácticas inclusivas. Debido a las creencias erróneas sobre las capacidades de los estudiantes con discapacidad, economía, origen, color, las creencias las cuales pueden llevar a la exclusión y a la falta de oportunidades de aprendizaje.

Se considera escuela a un espacio de aprendizaje, ya que no es solo formación académica, si no hoy en día se le da prioridad a una formación integral basada en valores, formas de actuar ante diversas situaciones, las cuales los alumnos deben de aprender a manejar de manera crítica y reflexiva, por lo tanto desarrolla un proceso gradual, de amplia convivencia y diversidad,



aprenden valores, saberes, conocimientos y habilidades para ejercer su ciudadanía de manera crítica, activa y solidaria, lo cual constituye el fundamento para construir diversas formas de vida comunitaria.

Cabe resaltar que la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiéndose por actitud una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar (Beltrán, 1998).

Sin duda, el papel que juega el docente dentro de la educación es importante, pues, es el encargado de brindar una educación de calidad, tenga o no tenga los recursos y espacios necesarios, no se debe dejar de lado que la estabilidad emocional, física y mental del docente es necesaria para llevar a cabo este proceso, ya que debe sentirse cómodo y no estresado, que es lo que comúnmente pasa en las escuelas.

Todos los docentes experimentan una variedad de emociones, tanto positivas como negativas, que influyen en su desempeño y en el ambiente del aula. Dichas emociones pueden estar relacionadas al enfrentar desafíos como la adaptación curricular o la gestión de la diversidad, trayendo consigo la inteligencia emocional y las estrategias de gestión emocional, son herramientas clave para que los docentes puedan navegar estas emociones y crear un ambiente inclusivo y positivo.

Asimismo, debemos ser humanos y entender que para tener una educación inclusiva necesitamos que todos aportemos y trabajemos en equipo haciendo el trabajo más ligero para todos, tal como lo menciona López (2014, p. 103) indica que, la pieza clave es el aire de positividad que debe existir en los profesores, y es necesario que cuestionen sus creencias, prejuicios y la zona de confort en la que desean mantenerse, puesto que la diferencia es la llave que abre las puertas a un universo de aprendizaje y de mejora y crecimiento personal.



Conclusión

La educación inclusiva constituye un compromiso ético, pedagógico y social de los docentes, que trasciende los límites del aula para proyectarse en la vida comunitaria y en la estructura misma de la sociedad. Más que una política o un modelo pedagógico, es una manera de concebir la educación como un derecho inalienable que debe ejercerse sin barreras, ni exclusiones. En este sentido, su éxito depende de la capacidad de todos los actores educativos para reconocer la diversidad como una fortaleza y no como un obstáculo, y para generar entornos de aprendizaje que valoren y potencien las diferencias individuales.

Los beneficios de la inclusión son amplios y comprobados: promueve el desarrollo integral de todos los estudiantes, fomenta valores como la empatía, el respeto y la cooperación, y fortalece el tejido social al reducir la discriminación y la exclusión. Sin embargo, alcanzar estos objetivos requiere superar desafíos persistentes, como la falta de recursos, la insuficiente capacitación docente, la infraestructura inadecuada y la resistencia al cambio cultural. Estos obstáculos no deben verse como limitantes definitivas, sino como áreas de mejora que demandan compromiso, innovación y colaboración multisectorial.

En este proceso, el papel del docente se erige como un eje central. Su formación, actitud y creatividad son determinantes para transformar el currículo, adaptar las estrategias didácticas y generar climas escolares que favorezcan la participación de todos. Del mismo modo, la implicación activa de las familias y la comunidad es esencial para reforzar los aprendizajes y extender la inclusión más allá de las paredes de la escuela. Sin este trabajo conjunto, las acciones inclusivas corren el riesgo de quedarse en buenas intenciones sin impacto real.

La educación inclusiva, tal como la proponen organismos internacionales como la UNESCO y pensadores pedagógicos de la talla de Vygotsky, Freire o Ainscow, invita a repensar no solo el “qué” y el “cómo” de la enseñanza, sino también el “para quién” y el “para qué” educamos. Reconoce que el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos, sino que implica el desarrollo de competencias, actitudes y valores que permitan a las personas convivir en armonía, defender sus derechos y contribuir a la construcción de un mundo más equitativo.

En conclusión, apostar por la inclusión educativa es apostar por un futuro más humano, donde la equidad, la justicia y el respeto por la diversidad no sean metas lejanas, sino realidades



cotidianas. La escuela, como espacio de formación integral, tiene el poder y la responsabilidad de ser el motor de esta transformación, y cada docente, estudiante, familia y autoridad debe asumir su papel en la tarea colectiva de construir una educación que no deje a nadie atrás. La verdadera inclusión no comienza en las leyes, ni termina en los salones de clase: se gesta en las mentes, se cultiva en las actitudes y se fortalece en la acción diaria de quienes creen que la diversidad es el camino hacia una sociedad más justa y solidaria.



Referencias

- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2020). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51–59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 233–243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education. *Páginas de educación*, 6(1), 19–35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- González Rojas, Y., Universidad de la Amazonía, & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Rappoport Redondo, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva educacional*, 57(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Solórzano Salas, M. J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89–103. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.5>
- Montoya Montoya, D. S., & Montoya Montoya, L. A. (2024). Percepciones de docentes y estudiantes sobre barreras y facilitadores en el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- Aguilar, M. A. (2013). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*.
- Belkis Moreno Corrales, Lázaro Jesús Cordero Echevarri, María Cristina Sala barría Márquez. (2021). La preparación del docente para la inclusión educativa. Manual de actividades y orientaciones metodológicas. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-769620210002000609.
- Dávila Lara María Belén, G. C. K. S. (2019). “*Adaptaciones curriculares en necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en educación básica de la unidad educativa*”.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027>
- Navarro-Aburto, B. A., Arriagada Puschel, I. A., Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.15>
- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *CIENCLAMATRIA*, 10(18), 313–326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>



- Abad Abad, V. A., Chicaiza Ortega, L. M., & Bustamante González, G. M. (2024). Evaluación inclusiva: Estrategias de evaluación adaptativa para estudiantes con necesidades educativas específicas. *Neosapiencia*, 3(1). <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i1.25>
- Jiménez, M., & García, R. (2019). *Interculturalidad y práctica docente en contextos diversos*. Universidad Pedagógica Nacional.



MOTRICIDAD FINA Y GRUESA: PILARES DEL DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL

Judith Jiménez Martínez

Introducción

Para empezar, es importante mencionar que la palabra motricidad es un pilar esencial en el desarrollo integral del ser humano, y en particular en la etapa de la niñez, pues es en esta donde se adquieren los cimientos que formarán parte de su crecimiento cognitivo, físico y emocional, por lo tanto, hablar de motricidad requiere incluir entre su conceptualización palabras como movimiento, cuerpo y habilidades.

Por lo tanto, al hablar de motricidad estamos refiriéndonos a la capacidad de movimiento que tiene el cuerpo humano, movimientos que por sí mismo no realizaría, pues necesita del sistema nervioso, quien es el encargado de coordinar para que estos puedan llevarse a cabo y con ello controlar las habilidades finas y gruesas, por ello, es importante reconocer la conceptualización, así como los alcances que tiene, pues es un elemento de gran importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, es importante subrayar que la motricidad es una concepción esencial cuando se habla del desarrollo humano, dado que se trata de un proceso en donde se sientan las bases para un óptimo crecimiento tanto físico, como emocional y cognitivo, y que especialmente en el ámbito educativo, se deben comprender los alcances que este brinda, ya que dicho proceso impacta de manera directa en la forma de adquirir aprendizajes, así como en la independencia y en la forma de relacionarse con los demás.

Desde los primeros años de vida en una persona, el movimiento corporal, constituye un factor esencial en los seres humanos, pues les permite tener la capacidad de generar autonomía, así como lograr un buen desarrollo integral, es así que, el desarrollo motor es parte importante y por consiguiente crucial, pues en este recae la capacidad de relacionarse y de llevar a cabo ac-



ciones de su rutina diaria, la manera de cómo se lleve a cabo dicho proceso, tendrá beneficios o secuelas en las próximas etapas de cada individuo.

El vivir de cada persona, está lleno de un sin fin de experiencias y actividades, en esta rutina, el movimiento y actividad física, es esencial para los seres humanos, pues gracias a estos movimientos corporales, existe un medio de comunicación entre la sociedad, por lo tanto, la educación corporal es importante en la formación de cada persona, pues no sólo le brindará las herramientas necesarias para poder llevar a cabo las actividades durante su proceso de formación académica, sino que, también lo dotará de las habilidades necesarias para poder enfrentarse al mundo en el cual se encuentra inmerso, contexto que le exige de un conjunto de movimientos.

Damasio (2011) menciona que, la mente no sería lo que es si no existiese una interacción entre el cuerpo y el cerebro durante el proceso evolutivo, el desarrollo individual y la interacción con el ambiente, por lo tanto, estamos frente a un proceso de desarrollo de suma importancia en la vida de todo ser humano, en donde adquirimos las habilidades necesarias para relacionarnos con el mundo que nos rodea.

Desde los primeros meses de vida, el movimiento corporal, constituye parte importante en el desarrollo de la coordinación, autonomía y bienestar físico, necesarios para la interacción con el entorno, el desarrollo motor, no sólo refiere hablar de movimientos corporales, sino que también implica, la capacidad de llevar a cabo, actividades cognitivas y sociales, mismas que contribuyen a nuestro crecimiento personal y académico.

Es así que, desde tiempos remotos, el ser humano ha tenido la necesidad de explorar y de interactuar con el mundo que le rodea, lo ha hecho utilizando los medios que ha tenido a su alcance, pero su principal herramienta es su cuerpo, por lo que su rutina diaria, siempre ha estado rodeada de movimientos, los cuales les permiten poder lograr alguna actividad o bien satisfacer algunas necesidades para poder subsistir.

A lo largo del tiempo, han tomado como tema de estudio el movimiento, por lo que han buscado brindar una explicación de cómo es que se lleva a cabo, generando algunas concepciones, tal es el caso de Aristóteles, quien fue un filósofo y científico griego, parte de las grandes mentes, que han dejado un gran legado, gracias al estudio de distintos fenómenos.



Entre los griegos hay un reconocimiento muy claro de la ineludible dinámica animal de la especie, que antes que nada la hace biológica, sujeta a los ritmos naturales de una corporalidad sobre la cual se construye el espíritu y el alma mediante una consciente labor pedagógica (Gómez Arévalo, JA, y Sastre Sifuentes, A., 2008).

De ahí la importancia que fueron tomando los pedagogos a lo largo de los años, y que, de la mano de los estudios, buscaron brindar explicaciones, mismas que se basaron en el contexto y época de cada filósofo.

En cada época de la historia, han surgido distintos conceptos de pensadores que se dieron a la tarea de buscar una explicación a lo que acontecía ante ellos, algunos desde el punto de vista espiritual, otros desde lo experimental, pero todos ellos, interesados en obtener el por qué a sus cuestiones, Platón refirió una dualidad entre el cuerpo y el alma, Aristóteles, contrariamente al filósofo anterior, se interesó por la estructura ontológica del ser humano, Descartes lo concibe como una realidad atómica, por lo que se está frente a las concepciones más relevantes que se realizaron sobre el cuerpo.

Franco y Ayala (2011) refiere que, “el hombre desde sus inicios ha utilizado el movimiento, en general su motricidad, no solo para desenvolverse en el mundo, también para hacerse y darse a entender a los sujetos que lo rodean con un fin objetual”, por ello se considera que, el cuerpo es el instrumento principal, pues de él se generan los movimientos.

Como se puede observar, desde tiempos remotos el cuerpo y todo lo que lo compone, ha sido tema de estudio de grandes pensadores, asombrados del valioso templo que es, y de todas las actividades que este les permitía realizar, como desplazarse de un lado a otro, interactuar con los demás, así como satisfacer necesidades básicas para poder subsistir, por ello, se considera que el movimiento es parte importante en cualquier época de la historia.

En contraste, en tiempos actuales todo este conjunto de movimientos que se llevan a cabo, forman parte de un proceso cognitivo, en el que no solamente están involucradas las extremidades corporales, sino que también están presentes procesos neuronales, propios a cada etapa del ser humano, por ello, se destaca la importancia que tiene el movimiento desde la infancia, pues esta impactará en gran medida con el paso del tiempo.



Si, efectivamente, se refirió al proceso de motricidad, proceso importantísimo que, tiene como objetivo principal, lograr que, todo niño y niña, pueda tener un desarrollo integral, que les permita relacionarse con el mundo que les rodea, a través de los sentidos, pero que, además, al relacionarse con este, lo haga conscientemente, es decir, desarrolle la capacidad de organizar y dirigir sus movimientos.

León Castro, Mora Mora y Tovar Vera (2021), mencionan lo siguiente, “situamos los inicios de la psicomotricidad de manera más precisa en el siglo XIX, cuando de forma puntual, se empieza a estudiar los trastornos motores y la conexión con las conductas del comportamiento del ser humano”, si bien, ya se hablaba sobre el cuerpo y los filósofos buscaron dar una explicación ante tales hechos, aún no estaba presente la palabra motricidad o psicomotricidad.

Sus inicios tienen lugar hasta el siglo XIX, es en esta época, cuando buscaban una respuesta ante la conexión de las acciones motoras y la relación que estas tenían con el comportamiento de las personas, por lo que es importante mencionar que, dicho proceso comprende lo cognitivo, corporal y social.

Ante dichas investigaciones que han realizado, con el fin de explicar las relaciones entre acontecimientos motores y la cognición, fueron surgiendo concepciones importantes a cargo de pedagogos de la talla de Piaget, Montessori, por mencionar algunos, que en la actualidad aún son retomadas para diversas investigaciones educativas.

Es así que se considera, la niñez como una de las etapas más maravillosas en la vida del ser humano, y no lo digo porque es un periodo en que el juego tiene un papel importante y atractivo ante los ojos de los infantes, sino porque es durante estos años en que se tiene una gran capacidad de asimilación de nuevos aprendizajes, así como una facilidad de adaptación ante diversas situaciones.

Es por ello, que se habla de la motricidad, desde el punto de vista educativo, pues además de la estimulación que se puede realizar dentro del núcleo familiar, es la escuela, o, mejor dicho, los docentes, parte esencial en el desarrollo motor de los niños, pues con sus conocimientos, se encargan de buscar actividades y herramientas que contribuyan al desarrollo integral de cada infante.



Pazos-Couto, J. y Trigob, E. (2014), conceptualizan el perfil profesional de esta manera: El perfil del profesional de la Motricidad, debe ser el de alguien capaz de comprender que todas las manifestaciones motrices están dotadas de significado e implican una dimensión ética, capaz de hacer uso de unos principios básicos y unos métodos característicos que faciliten el autoaprendizaje y el desarrollo personal, potenciando la capacidad creativa y el esfuerzo en las personas.

Por lo que se menciona que, la labor que realiza el profesor dentro del aula de clases es esencial y se torna significativa dentro de la vida de cada persona, pues no sólo se encargan de transmitir conocimientos, sino que, hacen uso de diversos métodos y estrategias que les permitan desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para poder relacionarse con su entorno.

La guía que tiene a bien realizar el docente, tiene como objetivo principal potenciar habilidades motoras necesarias para el buen desarrollo integral de los niños, por medio de la planificación de actividades, el profesor colabora en el fortalecimiento, tanto de la motricidad fina como gruesa, dotándolo de herramientas esenciales, para que cada niño adquiera equilibrio, coordinación y, por consiguiente, autonomía.

Dentro de sus funciones, que son bastas, no sólo se encarga de la enseñanza de movimientos, sino que, a su vez, genera en los niños y niñas, la confianza y creatividad, que también son elementos clave, para que, durante la niñez, podamos adquirir las diferentes destrezas motoras que nos permitan comprender el mundo que nos rodea y por consiguiente relacionarnos con los demás.

El proceso educativo, conlleva a su vez, diferentes procesos que van de la mano con la motricidad, pues prevalece una relación entre lo afectivo y lo intelectual, a través del movimiento, simbolizamos lo que pensamos y por consecuencia, comprendemos y reflexionamos sobre las concepciones del entorno, obteniendo de sus acciones corporales, experiencias significativas de aprendizaje.

Campo Ternera (2010), analiza la relación entre el desarrollo motor y la evolución del lenguaje en la infancia, por ello menciona que es en los primeros años de vida de los niños y niñas, “la base sobre la que se establece el desarrollo psicológico, aunque éste sea bastante independiente de las características físicas”, yo creo que efectivamente es así, un proceso en el cual están inmersas muchas habilidades que deben adquirir los infantes.



Es así, que este proceso, se trata de un trabajo continuo, pues los niños van adquiriendo habilidades, que van subiendo de complejidad, según la edad que tengan, gracias a esto, su capacidad de comprender lo que acontece a su alrededor, se va ampliando, por lo que es importante que mencione que, en el desarrollo motor no sólo se hace uso de los músculos del cuerpo, sino que en él también están involucrados nervios que permiten a los niños tener una capacidad sensorio perceptiva.

Por lo tanto, las capacidades motoras, se van desarrollando a la par, con el proceso de maduración, aproximadamente a la edad de 6 años, los niños logran integrar los diversos estímulos, que le permiten el desarrollo del razonamiento, simbolizar, relacionar y emitir diferencias entre situaciones u objetos.

Si bien, se mencionan los beneficios que conlleva el buen desarrollo de la motricidad en los niños y niñas, por otro lado, debo mencionar que también la falta de este trabajo motriz, puede traer consigo ciertas desventajas que, a falta de estas habilidades, los infantes pueden presentar dificultades en equilibrio, fuerza y por consiguiente la coordinación, por lo que sí se ven limitados al momento de realizar actividades recreativas y físicas.

Esto en el aspecto físico, pero en el ámbito cognitivo, la ausencia del trabajo de motricidad, puede afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje y se puede constatar en el día a día con los estudiantes, ya que han presentado dificultades para recortar, manipular objetos, colorear y escribir, por lo que se considera que, si bien el proceso del desarrollo motor es esencial e importante, el no llevarlo a cabo, repercute en el rendimiento académico.

Puede reafirmarse que, el buen desarrollo de la motricidad fina y gruesa en los infantes, es pieza clave para su progreso integral, pues no sólo le brinda las herramientas necesarias para poder comprender e integrarse en el contexto en el cual habita, sino que, a su vez, tendrá un buen desarrollo físico, emocional, social y cognitivo.

Por ende, es de suma importancia que, en esta etapa, se lleven a cabo acciones que les ayuden a estimular todas estas habilidades, para que así, se pueda llegar a un buen desarrollo en los niños y niñas, por consiguiente, obtendremos en ellos, mayor autonomía y eficacia, a través del perfeccionamiento de estas, los infantes podrán correr, desplazarse, manipular objetos, con mayor facilidad.



El desarrollo motor fino y grueso, no sólo le permite poder realizar distintas actividades que impliquen el uso de su cuerpo, a su vez, fortalece la concentración, la memoria y la capacidad de atención en estas, la motricidad, tiene un gran impacto en la capacidad de aprendizaje, por lo que es importante planificar actividades que lleven a un buen desarrollo de estas habilidades en los niños y puedan ir avanzando gradualmente y así evitar en la medida de lo posible, que a falta del desarrollo motor, presenten dificultades en su vida escolar y personal.

Conceptualización de Motricidad Fina y Gruesa

Es así, que este proceso en el que intervienen diversos factores como biológicos, psicológicos e inclusive sociales, forman parte de un desarrollo integral del ser humano, y es la motricidad, uno de los primeros escalones en la vida de cada persona, pues se refiere a la capacidad que tiene para poder emitir movimientos que, a su vez, están coordinados con los músculos, el sistema nervioso e inclusive, el esqueleto.

Por lo tanto, el proceso de motricidad no está sólo enfocado a la capacidad de moverse, sino también en el desarrollo cognitivo, social y emocional de las personas, específicamente durante la niñez, pues todo este cúmulo de funciones neuronales, permitirán al cuerpo realizar una variedad de movimientos, los cuales se dividen en dos concepciones y, por consiguiente, cada cual está enfocado a ciertas habilidades.

Estas dos principales categorías, son; motricidad fina y gruesa, pues es en los primeros años de vida en que dicho proceso, tiene un papel esencial en el desarrollo integral de los infantes, pues el movimiento está adherido al aprendizaje, pues además de estimular la curiosidad a través de la manipulación de objetos, también contribuye al desarrollo de habilidades que les permitan interactuar con los demás.

Si bien, la motricidad no sólo es un factor clave para sentar las bases del movimiento, pues contribuye también al desarrollo físico, por lo tanto, el éxito del mismo, dependerá mucho de la forma en que se lleven a cabo las acciones, por ello, es importante, crear espacios y oportunidades que puedan coadyuvar a que se los niños puedan adquirir significativamente todas estas habilidades.



Es así, que la motricidad puede conceptualizarse como un conjunto de funciones neurológicas que permiten que el cuerpo pueda realizar movimientos, estas dos categorías, integran a su vez, otro tipo de definiciones tales como, los movimientos voluntarios, es decir las acciones realizadas de manera consciente y los movimientos involuntarios, tales como los reflejos y también los parpadeos.

Por lo tanto, es indispensable reconocer estas dos concepciones para poder identificar los alcances que tiene dentro de esta etapa, por ello, Bécquer (1999) se refiere que la motricidad fina “son los movimientos de la mano y de los dedos de manera precisa, para la ejecución de una acción con un sentido útil, donde la vista o el tacto faciliten la ubicación de los objetos y/o instrumentos”, algunos de ellos son: recortar, dibujar, trazar”.

Es así, que la motricidad fina está a cargo de permitirle al cuerpo humano, la realización de movimientos mucho más precisos, en donde se utilizan los músculos de las manos, por lo que al tratarse de movimientos finos y un tanto complejos, requieren de las áreas corticales, funciones esqueléticas, neurológicas y por consiguientes, musculares que, en conjunto, se encargan de producir los movimientos y llevarlos a cabo con éxito.

Por lo tanto, dentro del proceso de motricidad fina, se requiere mucho más que concentración, pues implica movimientos precisos, en donde también interviene el sentido de la vista, ya que, no sólo es tarea de las manos llevar a cabo estas funciones, sino que también intervienen el sentido de la vista, la coordinación entre el ojo y las manos, la orientación espacial, dominios que se estimulan y desarrollan desde el nacimiento.

Por otro lado, la motricidad gruesa, está inclinada a una serie de movimientos que requieren del uso de más músculos, para poder saltar, correr, lanzar, al igual que la coordinación fina, esta se va desarrollando desde temprana edad, siendo las actividades lúdicas, un elemento importante que contribuye a su buen desarrollo.

En este sentido, Ramos et al., (2016), refiere que “la motricidad considera el movimiento como un medio de comunicación, expresión y relación con los demás, teniendo un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad, debido a que los niños y niñas no sólo desarrollan sus habilidades motoras, sino que esta les permite integrar el pensamiento, las emociones y la socialización”, consecuentemente, les ayuda a desarrollar habilidades sociales.



La Motricidad como Vía para el Desarrollo de Habilidades Sociales

Si bien, es importante recordar que, los infantes al ser miembros de una sociedad, van adquiriendo aprendizajes, habilidades y costumbres predominantes de la comunidad a la cual pertenecen, por lo tanto, se adueñan de todas las formas de comunicar e interactuar entre sí, por ello, además de contribuir al desarrollo de habilidades motoras, la motricidad contribuye a su vez, al desarrollo de habilidades sociales, mismas que les permitirán convivir con los demás.

Por consiguiente, la motricidad fina y gruesa, no están sólo inmersas en el aspecto físico, sino que también coadyuvan al desarrollo de elementos sociales para que los infantes se integren cooperativamente y de manera armónica con sus pares, pues es su cuerpo, la principal herramienta que le permitirá comunicarse, experimentar y expresar lo que piensa o siente.

Es así que este proceso motor está sumado al desarrollo sensorial, al descubrimiento y la exploración que los infantes realizan a través de su cuerpo, es que conocen todo lo que les rodea, Domingo (2008), asume que “se debe empezar a interactuar con los demás y con el entorno a través del desarrollo de habilidades comunicativas, de escucha y de responsabilidad individual para la contribución al alcance de un objetivo común”, y así poder integrarse con mayor confianza.

Por lo tanto, cuando los niños realizan actividades como correr, jugar, lanzar, entre otras que implican el uso de las extremidades del cuerpo, es evidente que no sólo se están desarrollando las habilidades físicas y motoras, sino que, a su vez, desarrollan capacidades para convivir con los demás, como el respeto a la frustración, esperar turnos y por consiguiente el respeto de acuerdos.

En este sentido, estas habilidades de carácter social, son esenciales para la vida de todo ser humano y el proceso de motricidad, tanto fina como gruesa, se convierte en el camino para coadyuvar al desarrollo de las mismas, asimismo se facilita la adquisición de diversos aprendizajes.

Con lo anterior, es importante subrayar la importancia que tiene el juego dentro de esta formación, pues a partir de este, los infantes se relacionan con sus pares, adquiriendo así conocimientos significativos, mismos que les permitirán adquirir más habilidades como trabajar en equipo, proponer ideas u opiniones, solucionar conflictos y por consiguiente tomar decisiones de manera responsable y empática.



Por ello, el desarrollo de la motricidad, no es concebido únicamente como un proceso físico, sino también, como un elemento importante dentro de la adquisición de las habilidades sociales, siendo la escuela, uno de los principales espacios que pueden crear espacios que les permitan a los infantes moverse y adquirir conocimientos, logrando una formación más integral y favorable.

Motricidad Fina: Clave en el Proceso de Escritura

Por otra parte, es importante puntualizar que la motricidad fina es parte importante dentro del proceso de escritura de los infantes, en el cual intervienen elementos de carácter motor, cognitivo y también emocional, por lo que su relación tiene que ver con aquellos movimientos que exigen de mucha más precisión, control y por consiguiente coordinación, dichos movimientos permitirán lograr una mejor manipulación de materiales y obtener un buen trazo de las letras.

No obstante, para poder obtener con éxito el trazo óptimo de las letras, es esencial que la motricidad se trabaje desde una edad temprana, obteniendo así cimientos fuertes que serán la base de un desarrollo de escritura favorable, por lo que no se trata de un trabajo que los niños han de realizar solos, pues el acompañamiento en esta etapa, será vital para poder llegar a los objetivos que se requieren para su edad.

Cabe señalar que, dentro del desarrollo de la motricidad fina, en especial los dedos y las manos, trabajan en conjunto con el sentido de la vista, competencia que permite a los infantes llevar a cabo las actividades que requieren de una mayor precisión, tales como: ensartar, recortar y en particular, escribir, por lo que, para lograr llevarlas a cabo, se necesita también de una óptima orientación espacial, control y fuerza en las manos.

En este sentido, la atención que se le dé al desarrollo de estas habilidades finas, es crucial especialmente en los infantes de 6 años de edad, pues llevar a cabo el proceso de escritura es uno de los principales objetivos, Condemarin y Chadwick (1991), refieren que “la escritura presenta tres etapas: la pre caligráfica, caligráfica infantil y post caligráfica”, que en conjunto permiten lograr el trazo de palabras.

Por consiguiente, la etapa pre caligráfica se lleva a cabo durante el preescolar, a lo largo de esta, los niños inician a experimentar el trazo, pero por el momento no de letras, sino que realizan los llamados garabatos, o bien líneas con muchas direcciones, que pareciera que no tienen un



rumbo claro, sin embargo, aunque aún no existe un gran dominio, es considerada una de las etapas esenciales e importantes para despertar el gusto por escribir.

Por otro lado, es en la etapa caligráfica en donde los infantes ya han logrado tener un mayor control, por lo tanto, en el trazo de sus letras se ve reflejada una mejor precisión, es así que durante esta etapa se trabaja la forma correcta de las letras, así como la buena alineación y tamaño, elementos que les permiten tener legibilidad, sin embargo, el acompañamiento aún es esencial e importante, para seguir consolidando estas habilidades.

En contraste, la etapa post caligráfica refleja estas habilidades más reforzadas, pues los infantes realizan trazos mayormente completos, por lo que su escritura ya es más fluida y, por consiguiente, un tanto rápida, por lo que ahora la atención no está inclinada hacia la forma de sus letras, sino que ahora estará enfocada en la producción de sus textos, es decir del contenido, sin dejar a un lado la legibilidad que ha adquirido antes.

Aunado a esto, es importante recalcar que la escritura es una de las habilidades esenciales a desarrollar dentro de la formación académica, pues también representa una forma de comunicarse con los demás, por lo que concretarla durante la infancia requerirá de diversos factores que permitirán realizar trazos más completos y por consiguiente tener una mejor coordinación de sus movimientos.

Por lo tanto, motricidad fina no sólo es hablar del uso de los músculos de las manos y consecuentemente de movimientos más tenues, sino también del estado de maduración neurológica de los infantes, la cual les permitirá realizar estos movimientos precisos, lo que a su vez recae en un óptimo control de su cuerpo y en un desarrollo de estas habilidades de forma progresiva.

De ahí que, el desarrollo de la motricidad fina esté conectado con los hemisferios del cerebro y por lo cual, no se trata de elementos que resulten de manera inmediata, sino que se trata de un proceso que debe ser estimulado todo el tiempo, esta atención y observación debe llevarse a cabo en los dos espacios en los que se desenvuelven los niños; escolar y familiar.

Asimismo, la motricidad fina dentro del proceso de escritura puede detectarse en elementos como la legibilidad de los trazos y en la eficacia al escribir, los cuales, si se fortalecen y estimulan simultáneamente, los resultados serán satisfactorios, pues de esta manera podrán adquirir aprendizajes sólidos y significativos.



Para poder lograr con éxito este proceso de alfabetización, es necesario brindar a los niños las herramientas necesarias para que pueda desarrollar las habilidades motoras, recordar que la exploración y el descubrimiento son parte de los primeros pasos para adentrarlos al maravilloso mundo de la escritura y demás actividades como recortar, ensartar, colorear.

Motricidad Gruesa: Clave de la Coordinación, Autonomía y Equilibrio

Es así que, dentro del desarrollo integral de los niños, es la motricidad parte esencial dentro de este, ya que el movimiento es una de las principales vías de exploración y acercamiento con el exterior desde los primeros años de vida, en este sentido, la motricidad gruesa anteriormente conceptualizada como la habilidad de llevar a cabo movimientos que requieren el uso de más músculos, es crucial en el desarrollo de la coordinación y el equilibrio.

De manera que, las habilidades que adquiera, podrán irse perfeccionando, Haywood y Getchell, (2004), mencionan que, “estas habilidades motoras se consideran bloques de construcción indispensables tanto para el desarrollo de actividades de movimiento como para la especialización de habilidades motoras específicas”, por lo tanto, es importante la estimulación y desarrollo conforme a su edad.

Es así que, la adquisición de estas habilidades no sólo brinda al ser humano la posibilidad de poder desplazarse y moverse como miembro de una sociedad, movimientos que no sólo se realizan gracias a los músculos del cuerpo, pues el cerebro también es parte importante de esta coordinación, que permitirá realizar actividades como: correr, saltar, trepar, gatear, entre otras.

Cabe resaltar que, en comparación con las habilidades finas, las cuales se van desarrollando desde temprana edad, pero pasando por ciertas etapas, el proceso de la motricidad gruesa puede notarse desde los primeros meses de vida, es decir, desde el lograr sostener su cabeza hasta el poder llevar a cabo movimientos más complicados como gatear y poder desplazarse de forma independiente.

Sin embargo, aunque el desarrollo es gradual y sigue una línea natural, este proceso depende de diversos factores para que las habilidades esperadas puedan ser adquiridas con éxito tales como la genética y también cuestiones neurológicas, por consiguiente, el contexto en el cual crecen los infantes tiene mucho que ver en la evolución y adquisición de las habilidades motoras.



De modo que, gracias a la motricidad gruesa, los niños logran adquirir su esquema corporal y por consiguiente desarrollar habilidades en cuanto a ubicación espacial, lateralidad, estructuración y organización, pilares fundamentales para actividades futuras en el ámbito educativo y que le permitirán seguir adquiriendo aprendizajes de manera gradual.

Además de contribuir a la coordinación por medio de movimientos que exigen de la organización entre el cerebro y las partes del cuerpo, también fortalecen sus habilidades para observar, planificar, coordinar y a su vez, obtener una mejoría en actividades físicas, de esta forma, se pretende preparar a los niños no sólo para tener una mayor autonomía, sino también para contribuir en su formación escolar.

Por lo tanto, en la búsqueda de que los infantes tengan una mayor autonomía, podrá llevar a cabo actividades propias de su rutina diaria como vestirse, moverse de un sitio a otro y también cuidar de sí mismo, al tener mayor confianza a la hora de utilizar su cuerpo para moverse, se podrá ver reflejado en su seguridad en sí mismo, por lo tanto, debe estar constantemente acompañado para crear espacios seguros que permitan poner en práctica todo lo aprendido.

Consecuencias de un Desarrollo Motor Deficiente

Es por ello, que la motricidad tanto fina como gruesa, es concebida como una gran herramienta para lograr en los niños un desarrollo integral, pues es más que sólo una capacidad de poder moverse, dado que coloca los cimientos que construirán su autonomía, mismos que deben ser estimulados desde los primeros meses de vida, para que logren adquirir equilibrio, autonomía y coordinación.

Por consiguiente, identificar su importancia dentro del desarrollo integral de los seres humanos, implica dar un vistazo y mayor atención a las oportunidades que otorga el juego, como herramienta clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, por consiguiente, requiere del compromiso de los profesores para favorecer dicho proceso a través del diseño de espacios óptimos para los infantes.

De modo que, si el proceso de motricidad no se lleva a cabo de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentren los niños, puede verse limitado al momento de participar o realizar actividades, la observación constante y la intervención a tiempo serán buenos aliados para evitar en



la medida de lo posible que tengan barreras que les impidan adquirir con éxito las habilidades que requieren.

Además, es durante esta etapa, que los infantes deben ir puliendo toda esta serie de habilidades motoras, tanto finas como gruesas, por lo que para la edad de 6 años se espera que ya tengan la capacidad de desplazarse con un mejor equilibrio y coordinación, tomar objetos, ejecutar movimientos precisos, por lo que su estimulación adecuada, tendrá repercusión en su desempeño escolar.

Por lo tanto, si este proceso de motricidad es deficiente, es evidente que habrá dificultades que pueden observarse en la forma en que los infantes participan en su entorno y por consiguiente dejando secuelas en aspectos escolares, emocionales y social, intervenir de manera oportuna brindará la oportunidad de aplicar estrategias para que, en la medida de lo posible se puedan revertir dichas dificultades.

Es decir, hablar de una deficiencia en el desarrollo motor es referirse a las dificultades observables que pueden presentar los niños en sus actividades diarias o escolares tales como; complicaciones al intentar tomar un lápiz, así como escribir con legibilidad, recortar o colorear sin salirse de los contornos, las cuales no sólo se convierten en una barrera de aprendizaje, sino que además también pueden afectarles emocionalmente.

En contraste, respecto a la motricidad gruesa esta falta de estimulación puede observarse cuando en actividades físicas o juegos, le es complicado tener un control y coordinación de su cuerpo, recordar que la adquisición de estas habilidades, no sólo están enfocadas al mero movimiento, ya que también contribuyen a una mejora en la integración y formas de convivir con sus pares.

De modo que, al ir acumulando dificultades en el desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas, los infantes irán recopilando experiencias que pueden recaer en sus emociones, negándose a participar en actividades novedosas y mostrando cierto apego hacia docente o padres de familia al momento de ejecutar actividades, eh ahí la importancia de un buen desarrollo motor.

Si bien, la niñez es una de las etapas cruciales para un óptimo desarrollo motor y factor esencial para un desarrollo integral, sin embargo, pues de su óptima estimulación e intervención, dependerá su desempeño escolar y a su vez repercute en su habilidad para convivir con los demás y por consiguiente en su capacidad para adquirir conocimientos nuevos y aplicarlos en su vivir.



No obstante, la detección temprana y la intervención oportuna pueden ser elementos clave para poder erradicar estas deficiencias, por lo que el papel que ejerce el profesor y padres de familia, quiénes son con quienes los infantes pasan la mayor parte del tiempo, será esencial para poder crear espacios que les permitan desarrollar de manera óptima las habilidades motoras necesarias para poder integrarse y desplazarse en un entorno.

Función del Docente y Padres de Familia Dentro del Desarrollo Motor

Sin embargo, aunque este proceso se lleva a cabo desde los primeros años de vida, a lo largo de este, el acompañamiento de personas adultas es vital para que así puedan ser cimientos que le permitan adquirir los conocimientos necesarios con el pasar de los años, es así que, tanto en la escuela como en casa, las personas responsables de su desarrollo deberán crear espacios favorables.

Es por ello, que la función que tiene el docente es de suma importancia, pues es el encargado de diseñar y llevar a cabo actividades que contribuyan al desarrollo de estas habilidades motoras, por medio de dinámicas previamente planificadas, las cuales pueden ser de carácter lúdico, artístico, físicas, en donde siempre exista una estimulación que responda a la coordinación, equilibrio, control, fuerza y precisión.

Es decir, es el docente dentro del espacio áulico, el encargado del diseño de estas actividades que respondan a las necesidades de cada alumno y en la marcha, identificar a aquellos estudiantes que requieren de atención más estructurada, esta planificación basada en diversas metodologías, da apertura al docente no sólo de tener una autonomía curricular, sino de lograr un desarrollo integral de todos los niños.

Por otro lado, los padres de familia también tienen un rol importante dentro de este desarrollo, pues es la familia el primer espacio en donde lleva a cabo sus primeros movimientos y por consiguiente la exploración de su contexto, siendo los tutores guías al brindarle objetos o juguetes que le den apertura e interés por descubrir y manipular objetos, así como la ejecución de actividades rutinarias como abrochar ropa, servir alimentos, atar agujetas, entre otras.

Es así que, para poder llegar a un desarrollo motor favorable el vínculo entre docentes y padres de familia, será pieza clave para favorecerlo, pues toda vez que el profesor haya realizado una observación y valorado las necesidades que tiene cada niño, podrá otorgar a los tutores sugerencias



cias de actividades no sólo para realizar dentro del espacio educativo, sino también para reforzar en casa.

En conclusión, el proceso de motricidad es un trabajo que resulta de un esfuerzo constante y por consiguiente previamente planificado, particularmente de la figura educativa que ejerce el docente, pues diseña espacios que le permitan brindar a los niños experiencias de descubrimiento que no sólo recaerán en la adquisición de conocimientos, sino en la mejora y consolidación de habilidades motoras que le permitan desplazarse y moverse dentro de su entorno.

Es la niñez una de las etapas en las que se hay una evolución constante, por lo que cada oportunidad de movimiento contribuirá de forma significativa en su formación integral, por lo que las habilidades finas y gruesas van de la mano, y al estar entrelazadas les brinda a los niños la oportunidad de explorar su entorno y con ello, adquirir las habilidades que le darán autonomía.



Referencias

- Bécquer, G. (1999). Desarrollo de la motricidad en la actividad programada de Educación Física en la educación preescolar. Tesis presentada en opción a Título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas I. S P Enrique José Varona. La Habana. 2001. p.38 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200222
- Cabrera V. B, de la C, y Dupeyrón G. M, de las N. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 222-235. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200222
- Campo Ternera, L. A. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años en la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista de Investigación en Psicología*, 26, 65-76. <https://www.redalyc.org/pdf/817/81715089008.pdf>
- Condemarín, M., y Chadwick, M. (1991). La escritura creativa y formal. Chile: Andrés Bello. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2616-7964202400020110800011&lng=en
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/203659>
- Franco Jiménez, AM y Ayala Zuluaga, JE (2011). *Aportes de la motricidad en la enseñanza*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454002.pdf>
- Gómez Arévalo, JA, y Sastre Sifuentes, A. (2008). *En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales*. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835170007.pdf>
- Haywood, K. M. y Getchell, N. (2004). *Lifespan motor development*. 3. ed. Champaign, IL: HumanKinetics. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1620961&pid=S1578-8423201300020000700013&lng=es
- León Castro, A.M., Mora Mora, A.L. y Tovar Vera, L.G. (2021). *Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad*. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700033.
- Pazos-Couto, J. y Trigob, E. (2014). Motricidad y gestión municipal. *Revista SciELO Chile*, 40 (1). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100022
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454002.pdf>
- Ramos, Pilar et al. Evolución de la práctica de actividad física en los adolescentes españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, Madrid, v. 16, n. 62, p. 335-353, 2016. Disponible en: » <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista62/artevolucion692.htm>>



EDUCACIÓN INCLUSIVA: EXPERIENCIA DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA CON TDAH, DEPRESIÓN Y ANSIEDAD

Genoveva González González

Educación inclusiva

El proceso educativo se ha desarrollado desde un enfoque de exclusión social que estigmatiza a algunos individuos como carentes de habilidades y actitudes; se ha pretendido implantar un enfoque inclusivo influenciado por tendencias económicas, políticas y sociales que sin lugar a duda reflejan los cambios progresivos que caracterizan a la sociedad del siglo XXI como una entidad dinámica. Este tipo de educación fomenta “tres aspectos fundamentales: las diferencias individuales, la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y el desarrollo actitudinal” que favorece la interacción y la participación de los sujetos en la vida social.

Por lo tanto, se debe tomar en cuenta el derecho al desarrollo de las y los estudiantes; si se habla de inclusión debe hacerse justicia a las personas excluidas históricamente; acercarse a las universidades de zonas rurales sería una buena estrategia, pero ello no basta, además deben generarse procesos de incorporación a los jóvenes, respetando sus contextos culturales atendiendo sus necesidades de alimentación, alojamiento, recreación, salud física y mental (Amilcar y Manresa, 2020).

En este contexto la educación superior inclusiva es un proceso que puede ser comprendido desde distintos enfoques, tradicionalmente se ha pensado como un proceso que se desarrolla dentro de la Universidad y que integra a toda la comunidad educativa en pro de realizar los ajustes razonables, accesibilidades y apoyos personalizados orientados a la equiparación de oportunidades para que los estudiantes puedan formarse profesionalmente. Sin embargo, este nivel educativo tiene muchas otras aristas desde las cuales se debe observar, de acuerdo a los planteamientos filosóficos, epistemológicos, ético-políticos y de sentido de justicia que denote la inclusión (Lapierre., et al. 2022).



Respecto al término de Inclusión educativa, la UNESCO la define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación, además, involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educarlos a todos (De los Monteros y Pilar, 2016).

En consecuencia, la educación inclusiva tiene como principio fundamental reconocer que las características de todos los educandos son diversas, todos los alumnos deben ser tratados con dignidad en sus diferencias, para que superen las barreras y mejoren en el aprendizaje, elevando su nivel de tal manera que concluyan sus estudios en igualdad de condiciones y oportunidades. Estas oportunidades deben otorgarse desde los niveles educativos básicos hasta el universitario, considerando las políticas educativas internacionales y cuidando que en los niveles superiores se dé continuidad a los avances logrados previamente.

En la educación inclusiva se busca reducir las barreras para el aprendizaje mediante la integración de diversos actores educativos como los profesores, los estudiantes, la familia y la comunidad, teniendo como principal característica la diversidad (Granados., et al, 2022).

El número cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establece que es obligación de los Estados: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” ello implica que los estados que se suscribieron a este compromiso están obligados a generar una política pública de inclusión para el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes de educación superior. El acceso a este tipo de educación tiene como pilar fundamental la igualdad, equidad y no discriminación independientemente de su religión, origen étnico o nacional, género, edad, discapacidades, condición social, condición de salud, opiniones, preferencias sexuales y estado civil.

Palancarte Cansino (2017) establece que la inclusión alude a la participación y a los valores de la comunidad y centra su atención en todo alumno sin distinción alguna de raza, discapacidad, nivel socioeconómico, género, religión, circunstancias familiares, personales, entre otros.



Por consiguiente, es injusto que los estudiantes que están inmersos en programas de estudio de una licenciatura sufran algún tipo de estigmatización, cuando en varias investigaciones se identifica que es necesario erradicar los prejuicios que se tienen hacia ellos.

Dueñas (2010) concluye que: el marco teórico de la educación inclusiva está constituido por toda una serie de creencias y valores sociales (aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa, la participación de todos los alumnos en el currículo ordinario y en las actividades tanto escolares como extraescolares, la provisión a todos los estudiantes de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos, la atención diferencial y eficaz a la diversidad).

La educación inclusiva se puede considerar una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común; es un proyecto que trata de construir una educación que recaee en cualquier tipo de exclusión educativa que potencia la participación y el aprendizaje equitativo (Lapierre y Hernández, 2022).

La pedagogía de la educación inclusiva argumentada desde los postulados teóricos de Peter McLaren, Martín Criado, Carlos Skliar, Paulo Freire, Henry Giroux entre otros, que se introducen en el debate entre el modelo inclusivo y la tendencia integradora en el campo de la educación para identificar las condiciones que brinda el espacio académico a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad y conocer la perspectiva de ellos ante los procesos educativos que deben atravesar para la obtención de su título.

Educación inclusiva: Instituciones de educación superior

En el 2016, el Informe sobre Educación Superior en Iberoamérica reconocía que “un componente frecuentemente olvidado en los análisis sobre equidad en la educación superior es el relativo a políticas y mecanismos eficaces para la inclusión de personas con discapacidad”. Además de ser un grupo olvidado en las grandes discusiones políticas, se suele reducir a discusiones sobre el acceso al sistema educativo y el diseño accesible de los espacios arquitectónicos. Si bien estos elementos son relevantes, no aseguran una educación incluyente (Lapierre y Hernández, 2022).

Es compleja la comprensión de la educación superior inclusiva debido a que el concepto se encuentra desde hace tiempo en severos cuestionamientos por parte de los académicos, las ins-



tituciones y los movimientos de personas con discapacidad, por ello es necesario precisar que la educación inclusiva es un proyecto ético y como tal, debe cumplir una serie de atributos que reflejen procesos de justicia y derechos en las relaciones sociales entre la sociedad civil y el estado.

El derecho humano a la inclusión en la Educación Superior permite ver desde una perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, que todas las personas en condiciones de igualdad y equidad tienen que acceder a una educación de calidad que cubra sus necesidades.

Por consiguiente, las Instituciones de Educación Superior (IES) que adoptan un enfoque inclusivo deben considerar un nuevo paradigma que exige transitar desde una mirada del sujeto ‘estudiante’ al sujeto “persona”, ello implica avanzar desde la construcción curricular como eje articulador de la labor formativa hacia la construcción de experiencias estudiantiles que involucren además del currículo a los espacios de aprendizaje, ocio, participación en la vida universitaria y los servicios estudiantiles lo cual va a impactar en su calidad de vida en general (Guerra, s/f).

Las IES han implementado o buscan implementar diversas estrategias para avanzar en la educación inclusiva, entre ellas, mejorar su marco normativo y políticas, contar con más unidades o departamentos de atención, apoyos académicos y económicos, accesibilidad, mejorar la capacitación docente y generar una cultura de inclusión. Seguramente estas instituciones de nivel superior están comprometidas con la educación inclusiva, visualizándola como un camino hacia una sociedad más justa y equitativa. Sin embargo, el desafío reside en lograr que las políticas, prácticas y culturas institucionales aseguren que todos los estudiantes, sin excepción, puedan acceder, participar y tener éxito en la educación superior.

Universidades: Educación inclusiva

Existe evidencia que diversas Universidades autónomas y particulares del Estado de México han integrado la educación inclusiva como un eje fundamental en su quehacer institucional, sus esfuerzos se centran en garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión, como las personas con discapacidad y poblaciones diversas. Estas universidades conciben la inclusión como un proceso que va más allá de la accesibilidad física, abarcando la creación de un ambiente de respeto y apoyo donde se fomente la interdisciplinariedad en la elaboración de ayudas técnicas para



personas con discapacidad, involucrando así a facultades como Diseño, Psicología, Ingenierías y por supuesto enfermería.

Es importante matizar que varias universidades cuentan con una Unidad de Educación Inclusiva cuyo objetivo es instrumentar acciones y programas que permitan el acceso y la inclusión educativa; identificando a la población con discapacidad, determinando las necesidades de esta población para la elaboración de planes y programas estratégicos, promoviendo la sensibilización sobre la discapacidad y el ejercicio de derechos, ofreciendo orientación y asesoría a toda su comunidad educativa.

Instituciones relacionadas con la formación docente en México, tienen programas como la Licenciatura en Inclusión Educativa que abordan directamente este tema y dentro de sus planes de estudio se incluyen asignaturas como:

- Aspectos generales de la educación inclusiva.
- Metodologías inclusivas.
- Gestión pedagógica inclusiva de calidad.
- Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y ajustes razonables.
- Lengua de señas mexicana y braille.
- Estrategias de intervención para alumnos con diversos trastornos (lenguaje, neurodesarrollo, socioemocional).
- Flexibilidad curricular.

Esta licenciatura forma parte de la oferta académica de algunas Escuelas Normales en el Estado de México, las cuales están adscritas a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), que a su vez se relaciona con las Instituciones de Educación Superior del Estado, incluyendo a la Universidad Autónoma del Estado de México en su ámbito de colaboración educativa.



Licenciatura en Enfermería

De manera específica revisando los planes de estudio de las Licenciaturas en Enfermería impartidas en escuelas privadas y públicas, es importante destacar que no se tiene una unidad de aprendizaje que integre o contemple como tal la educación inclusiva, sin embargo, de manera transversal y por las propias competencias y características de la profesión si se incluye la educación inclusiva y la atención a la diversidad, debido a que su objetivo es brindar cuidado a las personas con alto sentido ético y humanístico.

Dentro de las competencias de un Licenciado en Enfermería están las siguientes:

- Brindar apoyo psicológico y acompañamiento a pacientes.
- Los enfermeros deben estar capacitados para brindar cuidados adaptados a las particularidades físicas, sensoriales o cognitivas.
- Formación para individualizar el cuidado, considerando la edad, género, diferencias culturales, grupo étnico, creencias, valores del paciente y su familia.
- Proporcionar un cuidado holístico a la persona, familia y comunidad, lo que intrínsecamente implica considerar la diversidad de necesidades, condiciones y contextos de cada individuo.
- La atención de enfermería debe ser sensible a las creencias, valores y prácticas culturales de los pacientes.
- Habilidades de escucha activa y observación.

La formación del docente

Es necesario que los docentes que están inmersos en las instituciones de educación superior impartiendo clases en el aula tengan competencias (conocimientos, actitudes y aptitudes) que permitan un cambio e innovación en sus prácticas para responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos sus estudiantes.



También se debe de considerar que, para fomentar una cultura de educación inclusiva, los docentes de todas las Facultades deben recibir una formación específica en este tema, con la finalidad de que al llegar al aula se cuente con las estrategias necesarias para brindar una atención de calidad, donde todos las y los alumnos se puedan incluir en las actividades académicas.

El proceso de formación de docentes en Enfermería (saberes, proceso, proyecto)

La formación en enfermería y su preponderante necesidad de progresar debe considerar la evolución tecnológica, educativa y social, así como la modificación en el perfil epidemiológico de la población. Todo esto requiere recursos humanos capacitados para responder a la diversidad de circunstancias, comprender los factores que influyen en la salud y enfermedad de la población (Tinajero, 2019).

Una sólida formación permite a los docentes comprender, evaluar y aplicar la investigación en enfermería con ello se puede inspirar y guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, análisis y resolución de problemas debido a que las nuevas generaciones tienen diferentes estilos de aprendizaje y expectativas (Innovación y Desarrollo docente, 2025).

En este contexto tan dinámico, el papel del docente de enfermería se redefine constantemente, exigiendo habilidades y conocimientos actualizados para poder responder a las necesidades de los alumnos de la manera más eficaz y sobre todo el brindar apoyo oportuno a todos los estudiantes con capacidades diferentes.

En primer plano es necesario conceptualizar que es formación desde el punto de vista de Gadamer. “Debe ser entendido como un proceso continuo de configuración que se hace perenne, aún más allá de los salones de clase, los profesores, los compañeros, etc., y que no termina en el ambiente netamente académico”. Además, que la formación va más allá de la cultura, es decir, “desarrollo de capacidades y talentos”; por lo que la formación lleva a una conciencia profunda, es decir al entendimiento del todo, a más de las partes. Por supuesto, a la generalidad sobre la base de la cultura, la historia adquirida y las vivencias individuales y colectivas (Gadamer, 1993).

La formación abarca todas las aristas del ser humano: intelectual, emocional, moral y social, por lo que no se limita al desarrollo cognitivo, sino que implica madurar la personalidad de los individuos porque a través de la formación se adquieren nuevas experiencias y un horizonte



de comprensión que se expande y se transforma continuamente. Según Gadamer (1993), la formación es un proceso de autodesarrollo que se da a través de la apertura a la experiencia y el diálogo. Por ello se determina que la formación es un camino continuo de crecimiento personal que moldea a los seres humanos de manera significativa.

Considerando lo anterior la formación es un proceso que no finaliza porque es constante y progresivo por lo que el aprendizaje adquirido permitirá al docente ser reflexivo, crítico y ético en su práctica, como lo menciona Gadamer (1993) “Uno se apropia por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma” de una manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda: uno se apropia por entero de aquello que va comprendiendo a lo largo de su trayectoria, pero sobre todo de la experiencia que va adquiriendo al estar inmerso como docente en alguna de las áreas o campos de acción de enfermería.

Es importante que los docentes se mantengan en constante formación así como la adopción de nuevos enfoques o metodologías educativas que permita transmitir el conocimiento generando un aprendizaje en los estudiantes, cuya finalidad sea formar personas reflexivas, con alto sentido ético, capaces de comprender su entorno y dar solución de forma efectiva y eficaz a las necesidades de la sociedad, donde todos los estudiantes puedan desarrollar su capacidades independientemente si existe o no algún problema de salud mental. La formación de los docentes de enfermería en temas de inclusión es de vital importancia para garantizar una educación inclusiva efectiva. Va más allá de una simple actualización curricular; es un pilar para formar profesionales de la salud con una visión humana y equitativa, capaces de atender las diversas necesidades de la comunidad estudiantil.

Al no contar con una educación propiamente en temas de inclusión para impartir sus clases, generan un reto. Por lo anterior es importante considerar que en el área de enfermería la experiencia en educación inclusiva debería de ser una base para impartir la docencia y que permita realmente cumplir con estrategias didácticas que atiendan las necesidades de los estudiantes considerando en todo momento la ética y humanismo que caracteriza a un profesional de enfermería.

En la mayoría de los casos de docentes enfermeros, existe la necesidad de impartir una educación inclusiva a los estudiantes que impacte directamente, estimulando un aprendizaje signi-



ficativo, para asumir un hacer igualmente significativo, con base en el saber crítico, científico, tecnológico y humano aprendido en las aulas, pero también fuera de ellas.

Saberes

Es de suma relevancia reconocer que, a lo largo de la historia, el ser humano ha buscado la forma para comprender el mundo que lo rodea y ha desarrollado varias formas de adquirir conocimientos. Los saberes ayudan a adquirir conocimientos, a tomar decisiones informadas y a enriquecer nuestra experiencia personal y desarrollo profesional.

En el contexto de la educación, existen diferentes tipos de saberes que son necesarios para el desarrollo integral de las personas, estos saberes son: los conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren a lo largo del proceso educativo, los cuales son fundamentales para enfrentar la vida personal profesional y poder atender todas las necesidades de un grupo estudiantil (Caddella, 2023).

Proceso

La formación profesional debe ser un proceso continuo y dinámico, adaptándose a los cambios y avances tecnológicos, así como a las necesidades individuales de cada persona. El objetivo fundamental del proceso de formación del profesional, se cumple cuando el personal de enfermería da respuestas satisfactorias a las exigencias sociales resolviendo con un rigor científico, creatividad e independencia a los problemas propios de la profesión.

Proyecto u horizonte

Finalmente, la categoría de proyecto u horizonte visualiza la importancia y la necesidad que se tiene de aplicar realmente una educación inclusiva en las aulas de clase para brindar una calidad educativa, a la cual todos los universitarios tienen derecho.

Trastornos mentales

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la deficiencia mental es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principal-



mente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa y que afectan a nivel global la inteligencia, las funciones cognitivas, del lenguaje, motrices y la socialización de los individuos (2025).

En este sentido un problema de salud mental se considera una discapacidad cuando no permite disfrutar de las actividades diarias que se realizan en un contexto familiar y social, afectando así su capacidad para funcionar en diversas áreas, como el trabajo, la escuela y las actividades diarias.

Es así como un trastorno mental se caracteriza por una alteración clínicamente significativa de la cognición, la regulación de las emociones o el comportamiento de un individuo. Por lo general, va asociado a angustia o a discapacidad funcional en otras áreas importantes. Hay diferentes trastornos que también se denominan problemas de salud mental, aunque este último término es más amplio y abarca los trastornos, las discapacidades psicosociales y (otros) estados asociados a una angustia considerable, discapacidad funcional o riesgo de conducta autolesiva (OMS, 2022). Para la depresión, el trastorno de ansiedad, la psicosis, el trastorno bipolar, la esquizofrenia, el trastorno esquizo-afectivo y el trastorno dual existe un signo de alarma que coincide (cambio radical de la personalidad, las costumbres y/o los hábitos) lo que permite identificar que estos trastornos repercuten severamente en la salud de las personas.

El tema de la discapacidad hace referencia a aquellas personas que padecen disminución de sus funciones a nivel: físico, psíquico, sensorial o que manifiestan graves trastornos de personalidad o de conducta, y es de suma relevancia identificar que estas necesidades educativas especiales estarían, junto con los alumnos superdotados intelectualmente y los alumnos extranjeros, dentro de un grupo denominado: necesidades educativas específicas. La Organización Mundial de la Salud (OMS), de acuerdo a las concepciones más recientes considera a la discapacidad como un proceso multidimensional: es decir, el resultado de una relación dinámica entre un estado de salud, unos factores personales y unos factores externos. Por consiguiente, las causas de las discapacidades no se deben solo a una limitación física, mental o sensorial de la persona, sino también a una deficiencia de la sociedad que no toma en cuenta las diferencias de las personas y segrega a algunas de ellas que tienen funcionamientos diferentes a los de la mayoría (De los Monteros y Del Pilar, 2016).



Es importante matizar que no todas las enfermedades mentales redundan en una discapacidad. En general, muchos de los trastornos mentales o psicológicos como la depresión, los trastornos de angustia, de pánico, las neurosis, entre otros se mejoran mediante los tratamientos psiquiátricos y farmacológicos, sin embargo, en la mayoría de los casos el diagnóstico y el tratamiento no son oportunos, lo que permite una evolución a condiciones graves y cómo repercute negativamente en la salud mental de la persona.

Existe un conjunto diverso de factores individuales, familiares, comunitarios y estructurales que, en conjunto, protegen o socavan la salud mental, aunque la mayoría de las personas son resilientes, quienes están expuestos a circunstancias adversas, como la pobreza, la violencia, la discapacidad y la desigualdad, corren un mayor riesgo de desarrollarlos. Entre los factores de protección y de riesgo se encuentran los factores psicológicos, biológicos, individuales, emocionales y la genética, varios de esos factores se ven influidos por cambios en la estructura o la actividad del cerebro (OMS, 2022).

La Convención Internacional sobre los Derechos de personas con discapacidad, aprobada por la ONU, en el 2006, define de manera genérica a quien posee una o más condiciones diferentes como persona con discapacidad. En ciertos ámbitos, los términos como: “discapacitados”, “ciegos”, “sordos”, aun siendo correctamente empleados, pueden ser considerados despectivos o peyorativos, ya que para algunas personas dichos términos «etiquetan» a quien padece la discapacidad, lo cual interpretan como una forma de discriminación (De los Monteros y Del Pilar, 2016).

Las personas que enfrentan problemas de salud mental y discapacidad viven en la invisibilidad y por lo general llegan a ser víctimas de discriminación y de violaciones de sus derechos fundamentales, debido a que enfrentan una cantidad de obstáculos sobre todo acceder a la educación a un nivel superior.

Para determinar el trabajo de los docentes con estudiantes que presentan discapacidades o capacidades diferentes es necesaria la sensibilización y capacitación constante, esto permitirá la inclusión de todos como un derecho humano y no debe ser motivo para la segregación debido a la discapacidad.



Entre las múltiples barreras para el aprendizaje se encuentra el trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el cual es un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por conductas frecuentes de inatención o de hiperactividad e impulsividad, que aparecen antes de los 12 años, este trastorno se diagnostica si hay síntomas en más de dos áreas del desarrollo durante seis meses o más, también se han descrito tres subtipos o presentaciones clínicas: de predominio inatento, hiperactivo e impulsivo. En el predominio inatento hay fallas frecuentes para atender a los detalles, para mantener la atención, para organizarse, además de perder objetos necesarios u olvidar actividades cotidianas. En el predominio hiperactivo e impulsivo se observan frecuentes golpeteos de manos y pies, moverse en el asiento, levantarse en momentos inapropiados, estar inquieto, actuar como impulsado por un motor, hablar excesivamente, dificultades para esperar su turno o interrumpir conversaciones o actividades (Granados., et. al 2022).

Por otro lado, la depresión es la principal causa de problemas de salud y discapacidad en todo el mundo. Según las últimas estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) informan que más de 300 millones de personas viven con depresión, un incremento de más del 18% entre 2005 y 2015. La falta de apoyo a las personas con trastornos mentales, junto con el miedo al estigma, impiden que muchos accedan al tratamiento que necesitan para tener vidas saludables y productivas (2017).

En consecuencia, no es posible dejar de lado a las personas con un trastorno de ansiedad quienes pueden experimentar un miedo o una preocupación excesiva ante una situación específica (por ejemplo, una crisis de angustia o una situación social), y en el caso del trastorno de ansiedad generalizada, ante una amplia gama de situaciones cotidianas (OMS, 2023).

Los alumnos con algún trastorno o discapacidad son estigmatizados como personas que no pueden aprender en las escuelas convencionales o que son incapaces de aprender. En ocasiones, han sido víctimas de episodios de bullying que han marcado negativamente su trayectoria personal y académica; esta situación se acentúa cuando se trata de estudios universitarios, donde se habilitan para el ejercicio de profesiones de elevada responsabilidad social, lo que implica un aumento en la preocupación por la calidad efectiva de la enseñanza y el cumplimiento en la adquisición de las competencias necesarias para la realización de cualquiera de las profesiones a las que da acceso. Y cuando la discapacidad es intelectual o del desarrollo, todas esas barreras



y prejuicios se multiplican, haciéndose explícitas en la ausencia de adaptaciones y ajustes disponibles para que las personas con trastornos hagan efectivo su derecho a la educación y, en general, a su desenvolvimiento pleno como miembros de una sociedad.

En cuanto a la inclusión superior aplicada a las discapacidades, existe consenso desde el derecho internacional y las convenciones globales sobre la importancia de que las personas en estas condiciones tengan derecho a la educación superior y sobre todo a la necesidad de generar políticas públicas que lo aseguren, sin embargo, la realidad ha mostrado lo difícil que ha sido y lo lejos que se está de lograrlo, existen avances en estas políticas, pero no son suficientes (Lapierre, et al. 2022).

El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes, por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático; por otro parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar las consecuencias de ese evento. Las personas en situación de vulnerabilidad resienten una amenaza o peligro constante sobre la pérdida de sus derechos humanos; la condición de vulnerabilidad es una construcción social estructural que limita la libertad e igualdad de las personas, que puede llegar a la discriminación y a generar condiciones de desigualdad. La persona no es vulnerable en sí misma, son las condiciones sociales estructurales las que la colocan en riesgo potencial (Granados., et al. 2022).

Retos y desafíos en la educación inclusiva de estudiantes universitarios

Cuando las personas con discapacidad mental tienen los niveles de autonomía necesarios, en menor o mayor grado para desempeñarse en los distintos ámbitos sociales se enfrentan a una serie de dificultades como consecuencia de su deficiencia, en especial debido a los estereotipos y prejuicios que prevalecen respecto a sus capacidades. Si bien hay avances relevantes en los espacios de integración obtenidos por este sector, aún hay importantes condiciones sin atender donde el acceso es reducido o nulo: en la salud, educación y el trabajo, aún siguen existiendo grandes brechas para lograr una completa integración, por lo tanto, para superar estas dificultades que les pone el entorno a las personas con discapacidad mental es necesario mantener siempre una mirada integral y humana (OMS, 2022).



Entre las dificultades académicas que los estudiantes señalan se encuentran: no lograr concentrarse en las clases, no finalizar los exámenes en su totalidad, falta de hábitos de estudio, tendencia a procrastinar, dificultades emocionales, baja autoestima, comportamientos impulsivos, aislamiento, tristeza, enojo, soledad, discriminación, ser ignorados, falta de motivación, entre otras. Afortunadamente estas condiciones se han retomado por los especialistas para implementar estrategias de aprendizaje, de comprensión y de concentración con la finalidad de apoyar a los estudiantes que viven con una discapacidad mental.

Por otro lado, se pueden considerar ciertos factores como: el poco interés de las autoridades en las prácticas pedagógicas de los docentes con relación a la discapacidad, el desconocimiento de nuevas prácticas enfocadas a las diferencias y el inadecuado manejo de las políticas, sumándose así a las condiciones de desigualdad de las personas con trastornos mentales.

En cuanto a la permanencia en las Instituciones de Educación Superior, la falta de becas para todos, excesos de trámites administrativos, falta de sensibilidad de docentes, personal administrativo y directivos, pedagogías discriminatorias, desconocimiento de nuevas prácticas enfocadas a las diferencias, casos de acoso sexual, violencia de género, falta de atención con perspectiva de género, rigidez en planes de estudio, evaluaciones estandarizadas, son causas que motivan a los pocos estudiantes que logran un ingreso a estudios superiores al abandono de los estudios, así también la falta de empleos al egresar, poco seguimiento a las y los egresados, la inequidad en oportunidades laborales, desalientan a las personas a continuar con procesos formativos y sobre todo desmotivan para realizar estudios de nivel superior (Amilcar, 2020).

Además, se ha encontrado que las personas con TDAH presentan alteraciones a nivel neuropsicológico en la memoria, en las funciones ejecutivas y en el aprendizaje debido a disfunciones en las redes neuronales corticales establecidas entre regiones cerebrales frontales, temporales y parietales, así como entre áreas cíngulo-frontales y parietales que intervienen en los procesos de atención, por ello es necesario comprender y apoyar oportunamente a todos los alumnos que presente esta condición mental, porque no es fácil ser estudiante universitario y menos lo es con un padecimiento mental que impide una correcta adaptación a las exigencias de un nivel educativo superior (Granados., et al. 2022).



En la actualidad la problemática contempla que las instituciones educativas en su mayoría no se encuentran preparadas, ni capacitadas para brindar el apoyo necesario y oportuno a este grupo de niños o jóvenes con discapacidades o necesidades especiales; no es suficiente con abrir sus puertas a los estudiantes, solo por cumplir con el nuevo sistema de la reforma curricular, lo importante es reconocer y comprender a las personas con enfermedades mentales para poder buscar estrategias que permitan la inclusión en las aulas de clase (De los Monteros y Del Pilar, 2016).

Es importante matizar que toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad que le permita desarrollar al máximo sus capacidades y no solo ser admitido en una Institución de educación superior. Por ello es importante resaltar la participación crítica y reflexiva de los docentes de enfermería en las aulas de clase, donde deben observar a sus estudiantes, identificar a aquellos con alguna discapacidad y buscar capacitación para mejorar e innovar su actividad docente.

Metodología

Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, transversal. El estudio analiza la experiencia de los estudiantes con discapacidad que cursan sus estudios de Licenciatura en Enfermería. El interés por este estudio surge a partir de la experiencia personal al impartir desde hace más de 10 años unidades de aprendizaje de salud mental y psiquiatría que permiten identificar a estudiantes con alguna situación en su salud mental, y observando que dentro de la comunidad estudiantil existen alumnos con trastornos mentales sin un proceso de seguimiento que garantice su estancia y promoción dentro de la Facultad; por ello es necesario dar a conocer la situación para encontrar estrategias que permitan una educación inclusiva.

Desde una perspectiva global se podría interpretar que las autoridades y maestros a cargo del proceso de enseñanza no tienen interés por la condición personal de los estudiantes, ya que se enfocan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre todo administrativos.

El acercamiento y conocimiento sobre la situación de los alumnos con TDAH (solo algunos indicadores), ansiedad (grave) y depresión (leve-moderada) son el motivo de esta investigación, así como la comprobación del abandono de los estudios superiores de algunos otros estudiantes con los mismos trastornos.



El muestreo no probabilístico de tipo intencional se utilizó en este trabajo para conocer la visión de dos estudiantes de tercer periodo con TDAH, ansiedad y depresión, acerca de su perspectiva de inclusión educativa en su Institución Educativa.

La muestra está integrada por dos estudiantes de la Licenciatura en Enfermería:

- El primero Tady, vive con su mamá en el municipio de Lerma, sexo masculino, presenta TDAH, ansiedad y depresión, padecimientos que fueron diagnosticados desde etapa infantil, ha tenido dos intentos de suicidio durante su vida universitaria. Se encuentra bajo tratamiento psicológico y psiquiátrico con psicofármacos desde hace más de 8 años.
- La segunda Anny, se encuentra estudiando y vive en una casa compartida con otros estudiantes porque ella es originaria de un pueblo del Estado de Michoacán, únicamente regresa a casa durante las vacaciones del semestre. Fue diagnosticada en la primaria con TDAH, depresión y posteriormente en la preparatoria con ansiedad, ha tenido un intento de suicidio en la etapa de educación media superior, estuvo acudiendo al psiquiatra para tratamiento psicofarmacológico, pero por ahora solo acude al psicólogo cuando entra en crisis de ansiedad.

Para la recolección de datos se usó como instrumento una guía de entrevista en profundidad, la técnica de la entrevista directa y no estructurada en profundidad permite interpretar la realidad de los estudiantes en el campo educativo.

La entrevista en profundidad con los dos estudiantes se realizó de manera oral y usando una grabadora de audio, este procedimiento fue autorizado por los alumnos entrevistados. En las entrevistas en profundidad se consideraron las siguientes categorías: proceso e impacto de la enfermedad, Barreras y desafíos, discriminación, apoyo pedagógico, red de apoyo, rol de estudiante, motivaciones y metas. Estas categorías están enfocadas a su trayectoria como estudiantes dentro de una Facultad de Enfermería.

El análisis de los datos se limita únicamente a los registros de las dos personas con discapacidad quienes son la unidad de análisis del proceso investigativo. Para esta investigación los docentes fueron omitidos dado que el interés radica en las expresiones de las experiencias individuales de



los estudiantes. Para el análisis de la información de cada uno de los estudiantes, se identifican las iniciales de sus nombres con el número uno y dos respectivamente. (T1 y A2)

Resultados

Proceso e impacto de la enfermedad

T1 dice: “Lo peor que me pudo pasar es tener estas enfermedades porque he sufrido mucho y las veces que he querido quitarme la vida es justo porque ya siento que no puedo más, es muy triste vivir así y aunque mis padres no me han dejado solo, en ocasiones siento que no puedo más, el tratamiento me ha servido de mucho, pero hay algo en mí que no me deja tranquilo, desde pequeño me he sentido así y no me gusta, porque las personas que están a mi alrededor lo notan y se burlan, eso me duele mucho, de verdad que duele mucho...y entro en desesperación”.

A2 manifestó lo siguiente: “Yo siempre lloro cuando platico lo terrible que ha sido para mí sobrevivir con estos trastornos, mis padres me han dado el tratamiento, el psiquiatra y el psicólogo me han hecho comprender lo importante que soy, pero en ocasiones se me olvida y pienso cosas terribles que me hacen sentir muy mal. Cuando comencé a ir al psicólogo yo me negaba, porque no entendía lo que me decía y por qué me quería ayudar, si yo no estaba enferma, solamente en mi cabeza pasaban muchas cosas y yo quería hacer muchas cosas a la vez, pero me cansaba de pensar tanto, me es muy difícil saberme enferma y que las personas en la mayoría de los casos no me comprendan y solo me critiquen”.

Es necesario matizar que los estudiantes en las pruebas que se les realizaron por los especialistas se identificaron solo algunos criterios para TDAH, donde se muestra en un grado leve el déficit de atención, pero con tendencia a la hiperactividad (información verbal de los estudiantes).

Discriminación

T1 respecto a esta situación dijo: “No pues sobre eso me ha ido muy mal, desde que recuerdo mis compañeros de la escuela y los vecinos de mi cuadra me han dicho que estoy loco y la verdad es que hasta algunos maestros en la secundaria me llegaron a decir que no me aguantaban, seguido mandaban a llamar a mis padres para darles quejas de mí, yo casi no tengo amigos en la escuela y ahora en la facultad pues, son mínimos los que me hablan y eso que no todos saben



lo que padezco, porque sino pues nadie me hablaría y si fuera así pues, ya estoy acostumbrado porque he vivido discriminación desde hace mucho tiempo. Sí noto, cuando me no quieren hablar o juntarse conmigo, además he escuchado decir a mis compañeros que soy muy raro.”

A2 ella dijo: “Ya me da risa hablar de eso, porque desde pequeña cuando se supo de mi enfermedad mis hermanos me decían loca y para mí es complicado decir que padezco discriminación por mi enfermedad, porque me duele saber que las personas disfrutan hacer daño y no piensan en que me lastiman, antes no lo veía o sentía mucho, pero ahora en la facultad es horrible porque mis compañeras que en algún momento fueron mis amigas y saben de mi enfermedad, son las que me discriminan por mi situación, obviamente ya no son mis amigas, prefiero estar sola que mal acompañada como dice el dicho, he notado muchas burlas, en mi forma de vestir y hasta como hablo; por esa razón, como sé que no les gusta que hable en ocasiones lo hago más, pero si me molestan mucho sus risas y murmuraciones en las clases.

Normalmente en la conformación de equipos, muchas veces no me quieren integrar o soy la última a la que eligen, en algunas ocasiones he tenido que trabajar sola, y los maestros se molestan por no estar en un equipo; pero eso ya no me importa, porque así nadie se burla de lo que digo o hago.

He notado también, que en ocasiones los docentes ya no me dan la palabra y eso no me gusta porque siento que ya no me quieren escuchar. Algunos docentes me regañan porque no entrego los trabajos a tiempo, trato de explicar, pero no me dejan. La mayoría de mi familia pensaba que no entraría a la Universidad y cuando ingresé dijeron que no terminaría, porque personas como yo, no logran una carrera.”

Barreras y desafíos como estudiante

T1 expresó: “Barreas uy muchas... sobre todo en la escuela, porque hay docentes desde la primaria que solo me regañaban, porque me decían que yo no entiendo y que no ponía atención y todo lo hacía mal, ahora aquí en la facultad es difícil que un maestro comprenda qué es lo que me pasa y por qué me cuesta trabajo poner atención durante toda la clase, la mayoría de las veces los maestros dan su clase y se la pasan hablando mucho y después de dos o tres horas pues, ya no entiendo nada y mejor me salgo o me pongo a hacer otras cosas, lo que ha traído como consecuencia que me pongan faltas o me regañen porque piensan que no me interesa la clase o



que me salgo por flojera; creo que a la mayoría de los docentes solo les interesa dar sus clases, avanzar en el programa, aplicar los exámenes y terminar el semestre, ninguno se había detenido a preguntarme cómo me siento, hasta apenas usted, que me dio la oportunidad de expresar lo que siento y lo difícil que es concentrarme en las clase y en estudiar para un examen”.

T2 dijo lo siguiente: “En la escuela los maestros no me tomaban en cuenta y me decían que hiciera lo que pudiera, mis calificaciones no eran buenas pero lograba pasar de año, mis padres y hermanos no creían que entraría a la universidad y ahora que estoy cursando la licenciatura me es muy difícil cumplir con todo lo solicitado, en los exámenes me va mal y la mayoría los he pasado con 6 o en extraordinario o título, debo cuatro materias porque como me sentía mal no venía a la escuela y como no tuve justificantes pues no pude pasar las unidades de aprendizaje. Yo sabía que al ingresar a la universidad tendría que esforzarme, pero siento que la falta de empatía de mis compañeros, la incomprensión y el poco interés de los docentes en situaciones como la mía, me ponen en desventaja para seguir avanzando y poder ser como los demás.”

Apoyo pedagógico:

T1: “No pues nadie, salvo los psicólogos que me escuchan y ayudan en lo que siento, los maestros siempre dan sus clases y nunca ven si estoy mal y jamás, me han preguntado los motivos por los cuales no salgo bien en los exámenes o no entrego los trabajos, solo usted que nos escuchó durante las exposiciones y creo que eso hizo que pudiera comprender lo que vivo en la facultad. No es fácil que los compañeros y menos los docentes comprendan que necesitamos apoyo para aprender en sus materias.”

T2: “Seguramente los que padecemos estos trastornos vivimos lo mismo, en el que los docentes ignoran la situación y solo nos califican y dan clases para terminar el semestre, sin saber porque hay calificaciones bajas, inasistencias o porque simplemente no entregamos trabajos. No me han tocado maestros que me pregunten qué necesito y cómo me pueden ayudar, hasta que cursé salud mental con usted. Una vez, me acerqué a una docente de la facultad para explicarle por qué había faltado a su clase y le comenté que los compañeros me hacían sentir mal y la forma en cómo me veían y me trataban y la respuesta me dejó muy mal, pues me dijo: deja de ver esas cosas que no importan, es tu imaginación, centra tu atención en realizar los trabajos y



entrar a clases... eso si es importante, se dio la vuelta y se fue desde ahí prefiero callar lo que me pasa.”

Red de apoyo

T1: “Me da pena decirlo, pero es la verdad, no tengo amigos, solo compañeros en la clase, ellos son los que en ocasiones me integran en los equipos, pero casi siempre me dejan trabajar solo; mis papás están siempre, me apoyan, pero tienen que trabajar los dos para cubrir los gastos de mis consultas y los gastos de mis dos hermanos, casi siempre están ocupados trabajando y se conforman con que yo les digo que estoy bien, lo que yo no les digo es que en ocasiones ya no quiero ir, pero no se los digo para no preocuparlos. Ahora con las prácticas y las clases pues menos los veo, porque todo el día estoy fuera de casa”.

T2: “No me gusta tener amigas porque siento que no existen y todas son falsas, mis padres me ayudan mucho y están al pendiente, pero como yo tengo que vivir aquí sola por las clases y las prácticas; pues cuando llego y me siento mal, me encierro en mi cuarto y lloro o me duermo para no pensar, después pues... me siento mejor y hago mis tareas o trabajos si aún tengo energía o tiempo.”

Rol de estudiante

T1: “Creo que ser estudiante en un nivel universitarios es difícil, eso escucho que dicen mis compañeros y pues mi familia lo piensa así. Lo que la mayoría no sabe es que yo lo estoy viendo casi imposible, porque son muchas cosas y siento que me falta mucho para alcanzar a mis compañeros o ser como ellos. Si me gusta estudiar, pero me desespero casi siempre porque no puedo concentrarme mucho y me enoja tanto que termino por ya no hacer nada y en los trabajos o tareas que tengo que presentar en las unidades de aprendizaje no me salen bonitos, como al resto de mis compañeros y en ocasiones al ver los trabajos de ellos y compararlos con los míos decido no entregarlos, porque pienso que ni calificación me darán. Yo quisiera que esta etapa de estudiante ya terminara para poder trabajar y evitar ser la burla de muchos compañeros.”

T2: “Yo siento que jamás podré ser como mis compañeros y que por más que me esfuerce no puedo lograr buenas calificaciones. Se me hace difícil poner atención en las clases, como mis compañeros que rápido entienden lo que los maestros piden y pues yo tengo que darle miles de



vueltras para lograrlo, cuando me canso de pensar lo hago como caiga y como salga, lo único en que pienso es en entregar y pues algo me darán por lo que hice. Me gusta ser estudiante porque gracias a ello he aprendido cosas, pero no estoy contenta del todo porque me gustaría ser como los demás que aprender rápido y son muy inteligentes.”

Motivaciones

T1: “Todos los días cuando ya no quiero venir pienso en mis papás y sé que les daría gusto que yo termine mi carrera y por eso no dejo de venir... créame cuando le digo que han sido muchas veces las que he querido ya no saber más de la Facultad. Tal vez en mis adentros también quiero terminar, para demostrarles a quienes no creen en mí que si puedo lograrlo. Mi enfermedad me motiva para terminar porque quiero ayudar a quienes sienten lo mismo que yo.”

T2: “Con todo lo que he pasado creo que mis padres son los únicos por los cuales no me he rendido, siento que no puedo, pero pienso en ellos y entonces me digo ¡si puedes, tienes que lograrlo! ¡Para que puedas ayudar a tu familia! ¡Así que sigue, no te detengas! Si has pasado muchas cosas feas, puedes soportar más y lograr terminar.”

Metas

T1: “Eso, creo que sí lo tengo claro: quiero terminar la carrera y entregarles un título a mis papás, quiero trabajar en un hospital grande que se dedique a brindar cuidados a personas con trastornos mentales, necesito que ellos reciban la ayuda que tal vez a mí me hizo falta, quiero hacer investigación sobre los casos de alumnos que son como yo, para demostrarle a docentes, compañeros y demás personas, que nuestra enfermedad es horrible, pero que si ellos nos ayudan sería más fácil poder lograr nuestros proyectos como personas.

Quiero dejar evidencias de que las personas aun con enfermedades podemos lograr una carrera, y que se valore el esfuerzo al triple que realizamos para poder lograrlo, que no nos discriminen ni nos hagan de menos, que entiendan que yo sí quiero aprender solo que me cuesta mucho, pero que necesito ayuda para lograrlo.



Me gustaría que las autoridades de todas...todas las escuelas y facultades tuvieran programas enfocados en nosotros quienes padecemos alguna discapacidad o trastorno físico o mental y que nos ayuden (psicólogos en la facultad, docentes que nos comprendan y con compañeros empáticos). Tengo muchas metas pensadas, pero no sé si podre lograrlas...”

T2: “Sabe, me siento bien pues una de mis metas era entrar a la facultad, pese a todos los que dijeron que no lo lograría, ahora que estoy adentro solo quiero terminar, titularme para trabajar en un hospital y ser como esas enfermeras que saben un buen y que son buenas personas. No quiero ser como algunas maestras y enfermeras groseras, prepotentes que te humillan por no saber o dominar la práctica como ellas. Yo sí quiero ser una enfermera buena onda, que ayude a las personas y no excluir a nadie, es más quiero ser como usted que siempre tiene palabras para motivarnos y olvidar un poco las preocupaciones y el estrés de la facultad. Quisiera algún día hacer algo, para explicarles a los maestros que los que padecemos trastornos mentales no somos completamente discapacitados, solo necesitamos otras formas de aprender para lograrlo, que tienen que darnos la oportunidad de demostrarles lo que podemos hacer y no solo juzgar el trabajo o la persona, sin saber, qué es lo que vive todos los días como estudiante.”

Conclusiones

Después de analizar las experiencias de dos estudiantes con trastornos mentales diagnosticados en su etapa de infancia, motivo por el cual han sido víctimas de discriminación y estigmatización debido a sus condiciones de salud mental, ahora que se encuentran cursando estudios de nivel superior, es necesario matizar que en sus narraciones mencionan lo difícil que les ha sido enfrentarse a condiciones familiares, actividades académicas con sus compañeros y docentes, donde la mayoría de las veces no son comprendidos, pero si han sido juzgados, discriminados, ignorados, menospreciados y siempre consideran estar en desventaja para poder aprender como el resto de los estudiantes.

Las políticas inclusivas en las instituciones superiores no pueden implementarse sin considerar las inequidades históricas e interseccionales, la precariedad del sujeto de la discapacidad en Latinoamérica y las dificultades para su participación como ciudadano de derecho pleno. Así, la universidad inclusiva no debe reducirse únicamente a disminuir brechas de acceso, levantar apoyo técnico especializado y crear aulas accesibles, sino que debe ser un espacio donde



se construya una cultura institucional de inclusión que permita la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, generando espacios que formen profesionales y personas preparadas para aportar a la justicia social y se viva una experiencia universitaria inclusiva que mejore el avance en la malla curricular y que permita a su vez ser empáticos con las personas con trastornos mentales (Lapierre y Hernández, 2022).

Por tal razón es necesario que se empiece por replantear las políticas públicas para generar acciones afirmativas en favor de una educación inclusiva, que permitan acciones de igualdad y no discriminación, ni estigmatización. Esas políticas darán paso a la revisión de los planes de estudio dentro de las instituciones de educación superior, porque van a permitir identificar diversas barreras que impiden el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes a las Instituciones de Educación Superior, lo que dará como resultado el derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Las IES perciben que la educación inclusiva no solo es un imperativo ético y legal, sino que tiene un impacto positivo en toda la comunidad universitaria porque mejora la calidad educativa, fomenta equidad, justicia social, desarrollo de una cultura de empatía, respeto y disminución de la deserción estudiantil.

El reconocimiento de la diversidad en las Instituciones de Educación Superior, implica considerar que existen personas en situación de vulnerabilidad y el conocimiento de esta realidad debe motivar nuevas prácticas de inclusión como: generar espacios físicos adecuados para personas con cualquier tipo de discapacidad (física o mental), espacios de cuidado infantil, trato respetuoso a todas las personas, erradicar todo tipo de violencia, acoso sexual y laboral; entre otras actividades que reivindiquen la dignidad y permita crear un sentido de pertenencia con la institución (Guerra, s/f).

En este sentido todos los estudiantes universitarios que padezcan alguna discapacidad o que sufran alguna enfermedad que no les permita tener un desarrollo pleno, no deben ser discriminados de ninguna forma y para lograr esta condición es necesario que las instituciones educativas, los docentes y padres de familia cuenten con las estrategias adecuadas en casa y sobre todo en las aulas, que permita un acompañamiento y atención oportuna. Es de suma relevancia que los alumnos con discapacidad encuentren en las aulas a docentes preparados para su atención y de esa manera asegurar el aprendizaje de todos los alumnos universitarios.



El personal docente debe mejorar sus habilidades educativas y estrategias pedagógicas, cambiar sus perspectivas, no estigmatizar a los estudiantes, comprender las enfermedades mentales, adquirir una formación para innovar sus clases, cambios en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que considere un enfoque integrador para enfrentar las dificultades específicas de cada estudiante, lo cual es la base fundamental de una educación inclusiva.

Las investigaciones y programas de atención a casos con TDAH se han conducido principalmente en la educación básica; sin embargo, en la última década el estudio del TDAH ha sido tema de interés en el nivel universitario, debido a que se ha documentado la persistencia del trastorno en la adultez, esto ha llevado a la aplicación de instrumentos de detección de TDAH en estudiantes universitarios, y la implementación de apoyos psico-pedagógicos a lo largo de la formación académica, proporcionados por tutores o profesores especializados (Granados, 2022).

Al identificar a los estudiantes con algún trastorno se debe proporcionar apoyo psicopedagógico, lo cual es una estrategia fundamental que permitirá dar un seguimiento, atender sus necesidades y prevenir la deserción escolar. Por consiguiente, los docentes deben conocer a todos sus estudiantes desde sus realidades para comprender las situaciones que enfrentan, sin juzgar su comportamiento, sus habilidades, competencias, circunstancias, condiciones dentro y fuera del aula, lo que dará como resultado comprender y apoyar oportunamente las actividades académicas.

Como mencionaron los estudiantes en sus narrativas ellos son quienes se han tenido que acoplar a las clases, a las estrategias pedagógicas de cada docente, lo que les ha generado una serie de repercusiones negativas en su trayectoria académica debido a que no se sienten integrados, respetados, comprendidos y apoyados como el resto de sus compañeros; situación que lejos de beneficiarlos en su proceso de aprendizaje se convierte en un desafío y obstáculo para continuar en la Licenciatura.

Existe una diversidad enorme de dificultades que presentan las personas con alguna discapacidad para acceder y permanecer en estudios de nivel superior (Castro, 2021), es por ello que todos debemos comprender la importancia de atender la salud mental con medidas de prevención oportunas, para disminuir estas condiciones que colocan en gran desventaja a quienes los padecen.



Referencias

- Amilcar, T.R., Manresa, A.M.A (2020). *Educación inclusiva: condiciones que influyen en los estudiantes con discapacidad en la permanencia en educación superior. Caso del Instituto “Yavirac”*. Tesis (Maestría en Investigación en Educación). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7990>
- Castro, A.N.T. (2021). *Educación inclusiva*. Revista Clic, 5(2), 4. <http://www.fitecvirtual.org/ojs-3.0.1/index.php/clic/article/view/389/341>
- De los Monteros, L.E., y Del Pilar, M. (2016). *La formación del docente en la educación inclusiva universitaria*. RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 1(2), 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719914>
- Franco, C.J.A (2020). *Percepción social de la profesión de enfermería*. Enfermería Actual de Costa Rica, (38), 272-281. <https://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0i38.36930>
- Gadamer, H.G (2001). *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme. Tomo I.
- Granados, R.D.E., Figueroa, R.S., López, S.J.D., y Pérez, F.L.M. (2022). *El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades*. Psico-espacios, 16(28), 1–12. <https://doi.org/10.25057/21452776.1459>
- Guerra, M.T.G. (S/F). *El Derecho Humano a la educación inclusiva en las instituciones de educación superior*. Reflexiones sobre Derechos Universitarios, https://www.researchgate.net/publication/370757858_Inclusion_y_derechos_humanos_en_la_educacion_superior_Inclusion_and_human_rights_in_higher_education
- Lapierre, M., Rodríguez M. D., y Hernández, O. M. (2022). *Emergencia sanitaria por covid-19 y educación superior inclusiva: Experiencia de estudiantes universitarios con discapacidad*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 16(1), 21-40. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071873782022000100021&script=sci_arttext
- Márquez, M.A. (2023). *Educación inclusiva en la universidad*. Revista Derechos Humanos y Educación, 2(8), 167-188. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/143/98>
- Organización Mundial de la Salud, (2022). *Discapacidad mental*. <http://ardilladigital.com/Documentos/Discapacidades/Psiquiatria/Discapacidad%20mental%20-%20INP%20-%20folleto.pdf>
- Organización Mundial de la Salud, (2022). *Trastornos Mentales* <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Organización Mundial de la Salud, (2023). *Trastornos de ansiedad* <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>
- Organización Panamericana Salud, Organización Mundial de la Salud (2017). “*Depresión: hablemos*”, dice la OMS, mientras la depresión encabeza la lista de causas de enfermedad. <https://www.paho.org/es/noticias/12-5-2017-depresion-hablemos-dice-oms-mientras-depresion-encabeza-lista-causas-enfermedad>



Rodríguez, J.R. (2023). *Inclusión y derechos humanos en la educación superior*, Universidad Autónoma de Oaxaca. México. https://www.researchgate.net/publication/370757858_Inclusion_y_derechos_humanos_en_la_educacion_superior_Inclusion_and_human_rights_in_higher_education



INGLÉS ENTRE PEÑASCOS: INCLUSIÓN, MOTIVACIÓN Y RESILIENCIA EN EL AULA RURAL

Fabiola Bautista Magdaleno

RESUMEN

El presente ensayo reflexiona sobre los desafíos y oportunidades de enseñar inglés en contextos educativos marcados por la marginación, específicamente en la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”, turno vespertino (C.C.T. 15DPR3064D), ubicada en la comunidad de Santa Cruz Tepexpan, municipio de Jiquipilco, Estado de México. Durante el periodo de prácticas profesionales se observaron limitaciones materiales, falta de equipamiento, escasa capacitación docente en inglés y diversidad en los estilos de aprendizaje.

Ante esta realidad, y con el apoyo del director M. Mauro Aguilar, se diseñó una propuesta pedagógica inclusiva dirigida a los 64 estudiantes de primaria baja y alta. Se integraron las habilidades de *speaking, listening, reading y writing*, a través de actividades contextualizadas, afectivas y participativas, como juegos, proyectos significativos y el uso de materiales visuales.

El ensayo subraya la importancia de adaptar la enseñanza del inglés a las condiciones reales del entorno, apostando por una pedagogía basada en la empatía, la flexibilidad y el reconocimiento del potencial de cada alumno. Se concluye que la educación inclusiva también es posible en contextos rurales: es urgente y necesaria para sembrar confianza, aprendizaje y esperanza.

Palabras clave: Educación inclusiva, Enseñanza del inglés, Comunidad rural, Aprendizaje significativo, Diversidad en el aula.



ABSTRACT

This essay reflects on the challenges and opportunities of teaching English in educational contexts marked by marginalization, specifically at the “Niños Héroes de Chapultepec” Federal Primary School, afternoon shift (C.C.T. 15DPR3064D), located in the community of Santa Cruz Tepexpan, municipality of Jiquipilco, State of Mexico. During the internship period, material limitations, lack of equipment, limited teacher training in English and diverse learning styles were observed.

Given this reality, and with the support of Principal M. Mauro Aguilar, an inclusive pedagogical proposal was designed for the 64 lower and upper elementary students. Speaking, listening, reading, and writing skills were integrated through contextualized, affective, and participatory activities, such as games, meaningful projects, and the use of visual materials.

The essay emphasizes the importance of adapting English language teaching to the real-world conditions of the environment, promoting a pedagogy based on empathy, flexibility, and recognition of each student’s potential. It concludes that inclusive education is not only possible in rural contexts: it is urgent and necessary to foster confidence, learning, and hope.

Keywords: Inclusive education, English language teaching, Rural community, Meaningful learning, Diversity in the classroom.



El que es diferente a mí no me empobrece, me enriquece.

— Antoine de Saint-Exupéry

Introducción

En el transcurso de los años, el contacto entre lenguas ha crecido de manera significativa, propiciando una fusión entre cultura, tradiciones e identidad. Este fenómeno, impulsado por la globalización y el avance tecnológico, ha redefinido los modos de comunicación e interacción social, haciendo indispensable el aprendizaje de una segunda lengua como medio para la integración académica, profesional y cultural en un mundo interconectado.

Dentro de las dinámicas globales, la dimensión académica adquiere especial relevancia al promover el intercambio cultural y lingüístico. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar los factores que influyen en la adquisición de una lengua, entre ellos el entorno social que la sostiene, pues la sociolingüística reconoce que el lenguaje se construye y transforma a partir de las interacciones y realidades de cada comunidad.

En el ámbito educativo, la enseñanza de una L2 requiere docentes con formación académica especializada, capaces de integrar saberes lingüísticos, culturales y pedagógicos. Su labor debe atender las necesidades comunicativas del estudiantado, promoviendo un aprendizaje significativo que fortalezca las competencias cognitivas y sociales, al tiempo que fomente la interculturalidad y el desarrollo integral en contextos educativos diversos e inclusivos.

En el contexto de la educación pública en México, la enseñanza de la lengua inglesa se recuperó de décadas de rezago y comenzó un Nuevo camino en la reforma educativa. Según Ramírez (2020), en el libro *Enseñanza del inglés a través de la historia de México*:

La enseñanza del inglés en México cobró fuerza durante los últimos años, desde su implementación en el Plan de Estudios de 1993 —como asignatura curricular para los alumnos de secundaria— hasta su fortalecimiento en el Plan de Estudios 2011, donde no solo es considerada como una segunda lengua, sino también una materia obligatoria desde el tercer año de preescolar hasta el último grado de secundaria. (p20)



Asimismo, la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017) la Estrategia *Nacional de Inglés*, cuyo propósito fue consolidar una política educativa de largo plazo. En la presentación de dicho documento, el entonces titular de la SEP, Aurelio Nuño Mayer, expresó: “La visión es que, dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés con una certificación de reconocimiento internacional” (SEP, 2017, p. 3).

De acuerdo con esta declaración, el proceso de consolidación del programa nacional aún dista de cumplirse. Los perfiles docentes y del alumnado en las escuelas públicas no reflejan los resultados esperados, y establecer comparaciones con la educación privada resulta inapropiado. A casi ocho años de su implementación, los avances continúan siendo limitados y no evidencian el cumplimiento de los objetivos planteados y aun en desarrollo.

La Estrategia *Nacional de Inglés*, reconoce que el papel del profesorado es determinante para el logro de los objetivos propuestos a largo plazo:

El objetivo a veinte años será alcanzado con la participación comprometida y responsable de los profesores, tanto en servicio como aquellos en formación inicial. Son ellos los actores clave para garantizar el éxito de la Estrategia Nacional de Inglés. Formar jóvenes bilingües demanda un profesorado con un nivel de dominio y competencia del inglés superior a aquel que van a enseñar. Sólo así, las y los maestros podrán contar con los recursos para una enseñanza adecuada de la lengua y detonar procesos de aprendizaje exitosos. De esta manera, en la presente Estrategia se propone que las y los docentes de educación básica, en servicio y en formación inicial, cuenten con un certificado que acredite el nivel C1. En el caso de las y los profesores de educación media superior. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 29)

En ciertas instituciones públicas de educación básica, los docentes titulares asumen la enseñanza del inglés, sin contar con el perfil bilingüe, ni la preparación metodológica requerida. Esta situación limita el desarrollo equilibrado de las habilidades *listening, speaking, reading y writing*, y dificulta la aplicación de estrategias pedagógicas que favorezcan un aprendizaje significativo y contextualizado de la lengua extranjera.

El presente trabajo se estructura en seis secciones principales basadas en la experiencia desarrollada en la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”. La primera sección



aborda el contexto educativo y social de la institución, incorporando aspectos socioeconómicos, matrícula, condiciones materiales, características del entorno escolar y la manera en que el programa se adapta a las particularidades del contexto rural.

La segunda sección discute los principales retos y estrategias pedagógicas implementadas, así como la intervención del área especializada de USAER. Se presenta la primera planeación del programa PRING, junto con las adecuaciones realizadas por la docente de lengua inglesa y el diseño de *worksheets* fundamentadas en metodologías inclusivas aplicadas tanto en los grupos de primaria baja como en los de primaria alta.

El tercer apartado presenta una reflexión sobre la educación inclusiva a partir de los hallazgos obtenidos mediante una metodología cualitativa. La planta docente y alumnos a través de entrevistas de recolección de datos expresaron sus opiniones, así como sus experiencias respecto al apoyo gubernamental en la enseñanza del inglés en la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”, ubicada en Santa Cruz Tepexpan, Jiquipilco.

La aplicación de entrevistas semiestructuradas permitió obtener información profunda y significativa sobre las percepciones docentes y estudiantiles. Este tipo de instrumento facilita un diálogo flexible y abierto, favoreciendo la libre expresión de ideas y experiencias relevantes para el estudio. Como señala Vargas (2012), esta técnica cualitativa combina estructura y espontaneidad, comprendiendo los fenómenos educativos analizados.

A partir de las conclusiones y aportes obtenidos, se espera que esta investigación contribuya al fortalecimiento de la enseñanza del inglés como segunda lengua, visibilizando los retos presentes en contextos de marginación. Asimismo, se busca reconocer las características particulares de la matrícula escolar e impulsar una práctica docente inclusiva que, pese a las limitaciones, demuestre la posibilidad de alcanzar resultados pedagógicos significativos.

Para finalizar, es relevante señalar que los resultados de esta investigación son específicos de la institución analizada y no pretenden generalizarse a otros contextos de centros educativos públicos. No obstante, los hallazgos permiten apreciar cómo la enseñanza del inglés puede desarrollarse con enfoques inclusivos y metodologías adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje del alumnado de primero a sexto grado de educación primaria.



Contexto educativo y social de la institución

La Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”, ubicada en la comunidad de Santa Cruz Tepexpan, municipio de Jiquipilco, Estado de México, pertenece al sistema público de educación básica y opera en turno vespertino. Atiende a estudiantes provenientes de familias con recursos limitados, lo que refleja un contexto rural caracterizado por condiciones materiales precarias y escaso acceso a recursos pedagógicos especializados.

El programa nombrado PRING, fue lanzado en marzo del 2023 y su propósito central consistió en generalizar, de manera gradual, la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés (LEI) en las escuelas públicas de educación primaria adscritas a la Dirección de Educación Elemental (DEE), fortaleciendo así la formación lingüística del alumnado y promoviendo la equidad educativa a través del acceso progresivo de L2.

Tras dos años de experiencia en la enseñanza del inglés en el centro educativo con planta de seis docentes titulares (incluido el director) y un docente de USAER. Se identificaron diversas dificultades, entre ellas la escasa motivación del alumnado al no reconocer la utilidad de aprender una segunda lengua, la diversidad de estilos de aprendizaje, la limitada infraestructura, la carencia de materiales y la ausencia de un perfil docente especializado.

De esta realidad surge la propuesta centrada en la educación inclusiva, entendida como un proceso orientado a atender la diversidad del alumnado con equidad y justicia. Este enfoque representa un desafío urgente en los contextos rurales marginados, cuya aplicación efectiva requiere voluntad, empatía y estrategias pedagógicas adaptadas a las condiciones y necesidades específicas de cada comunidad educativa.

La enseñanza del idioma inglés en una escuela primaria pública de turno vespertino, con una matrícula de 64 estudiantes provenientes de familias de escasos recursos, exige reconocer que los programas estandarizados resultan insuficientes. Es necesario considerar las particularidades del entorno, las trayectorias escolares del alumnado y los desafíos cotidianos que inciden en su proceso de aprendizaje.

Freire (1997) sostiene que toda práctica educativa debe partir de la realidad concreta del educando y del contexto en el que este se desenvuelve. Desde esta perspectiva, comprender las condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad de Santa Cruz Tepexpan resulta



esencial para orientar una enseñanza del inglés que sea significativa y humana, donde el docente asume el papel de vínculo entre el aprendizaje con la vida cotidiana del estudiante.

La experiencia profesional desarrollada en la institución permitió obtener una visión amplia de las condiciones educativas. A partir de ello, se presentó al director una propuesta pedagógica orientada a resignificar la enseñanza del inglés, concibiéndola como una herramienta de desarrollo personal y una oportunidad para ampliar los horizontes académicos y socioculturales del alumnado.

A través de estrategias afectivas, contextualizadas y participativas, se procuró no solo fomentar el aprendizaje de la segunda lengua, sino también fortalecer la autoestima, la expresión oral y la participación activa del alumnado. Estas acciones, metodologías, estrategias permitieron integrar a todos los estudiantes en el proceso educativo, promoviendo un ambiente inclusivo y equitativo dentro del aula.

El objetivo central de este trabajo consistió en demostrar que, incluso en contextos adversos, la enseñanza del inglés podía convertirse en una experiencia transformadora. Este propósito se alcanzó al reconocer el valor de cada estudiante como sujeto de derecho, con potencial de aprender y construir su futuro sin quedar condicionado por limitaciones y paradigmas sociales impuestos por el entorno social.

Retos y estrategias pedagógicas

Frente a un contexto caracterizado por la marginación, la desigualdad y la carencia socioeconómica, además de la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado, se estableció como primer paso el diseño de estrategias que orientaran el proceso de formación bilingüe. Posteriormente, se implementó el temario del programa PRING, adaptado de manera inclusiva, dinámica y acorde con las necesidades del centro educativo.

El propósito esencial consistió en romper y desafiar el estigma que vincula el aprendizaje del inglés con privilegios económicos, evidenciando que los niños de escasos recursos también poseían la capacidad de adquirir una segunda lengua. Desde la práctica docente se procuró generar confianza, permitiendo que el alumnado cantara, elaborara recetas, narrara cuentos o recitara trabalenguas en inglés como expresión de sus aprendizajes.



La educación inclusiva ha evolucionado como una respuesta ética y pedagógica a la diversidad presente en las aulas. Según Booth y Ainscow (2002), se trata de un proceso orientado a identificar y reducir las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo que cada uno de ellos posee características únicas que deben ser atendidas sin exclusión.

Este enfoque adquirió relevancia en comunidades rurales, donde las limitaciones estructurales intensificaban las desigualdades educativas. En tales contextos fue necesario redoblar esfuerzos para garantizar la participación equitativa y promover oportunidades reales de aprendizaje de modo que cada estudiante pudiera desarrollar sus competencias lingüísticas en un entorno caracterizado por la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

En el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua (L2), las desigualdades se intensificaron debido a múltiples factores, entre ellos la falta de materiales didácticos pertinentes, la insuficiente preparación lingüística del personal docente, la escasa valoración del idioma como recurso útil en el entorno inmediato y la existencia de brechas previas en las habilidades comunicativas básicas en la lengua materna.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y del entorno cultural del estudiante. Por tanto, enseñar una lengua extranjera en contextos vulnerables exige adaptar los contenidos a las realidades de los alumnos, crear puentes significativos entre su contexto y el nuevo idioma, y utilizar estrategias que fomenten la participación activa, la cooperación y el desarrollo progresivo de la autonomía.

Con base en el enfoque comunicativo, que privilegia la interacción y el uso funcional del lenguaje, se abordaron en el proyecto temas cercanos a la realidad del alumnado, como los animales de granja, las recetas de cocina y la creación de cuentos. Estas actividades favorecieron la participación activa del estudiantado y el desarrollo de habilidades lingüísticas contextualizadas.

A esta visión se suma Krashen (1982), quien señala que la adquisición de una segunda lengua se ve favorecida cuando el aprendizaje se realiza en un ambiente de bajo nivel de ansiedad, con contenidos comprensibles y motivadores. Esto refuerza la necesidad de generar experiencias afectivas, lúdicas y cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes, donde el error no se castigue, sino que se entienda como parte del proceso.



La aplicación de estos principios en escuelas rurales permitió fortalecer el aprendizaje del inglés aunado a fomentar prácticas educativas inclusivas que reconocieron el potencial de cada estudiante. Este enfoque promovió la participación de aquellos que habían sido históricamente marginados por limitaciones económicas o por diagnósticos relacionados con dificultades en el desarrollo o el aprendizaje intelectual.

En este sentido, la educación inclusiva se concibió como un proceso de transformación profunda del quehacer pedagógico y de las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad. Este enfoque promovió una práctica educativa orientada a la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la creación de entornos escolares capaces de valorar las diferencias como fuente de aprendizaje y crecimiento colectivo.

La experiencia desarrollada en la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec” permitió identificar diversas problemáticas que afectaron el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Entre ellas destacó la carencia de recursos materiales esenciales, como equipos de audio, proyectores y materiales impresos, situación que llevó al personal docente a recurrir a la improvisación, la creatividad y así captar el interés del alumnado.

En segundo término, se detectó una brecha en la formación docente carente de preparación especializada en la enseñanza del inglés. Situación que dificultó la aplicación del programa PRING (Programa de Inglés en Educación Básica) impulsado por la Secretaría de Educación del Estado de México. A pesar de los esfuerzos institucionales, los materiales y lineamientos establecidos no se ajustaron al nivel real de competencia lingüística del alumnado.

En diversos casos, los materiales del programa asumieron que el alumnado poseía conocimientos previos del idioma inglés, situación inviable en contextos donde gran parte de los niños no cursó el nivel preescolar o aún desarrollaba habilidades básicas de lecto-escritura en español. Esta condición generó un desfase en los aprendizajes esperados y evidenció la necesidad de adaptar los contenidos a las realidades lingüísticas locales.

El diseño adecuado de materiales y metodologías es un componente esencial en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que determina la eficacia del aprendizaje y su adaptación a los distintos contextos educativos. Una planeación efectiva debe atender las necesidades, motivaciones y



estilos de aprendizaje del estudiantado para promover una adquisición lingüística significativa y funcional.

“The success of foreign language teaching depends largely on the quality of the materials and the way the teacher adapts them to the learners’ needs and contexts.” (Ur, 2009, p. 5)

[El éxito en la enseñanza de un idioma extranjero depende en gran medida de la calidad de los materiales y de la forma en que el docente los adapta a las necesidades y contextos de sus alumnos.]

Dentro del rediseño de *lesson plans*, *worksheets* y materiales complementarios se incorporaron tres enfoques comunicativos para la enseñanza del inglés. Bolen (2020) describe diversas metodologías aplicables a contextos de lengua extranjera, entre ellas el *Communicative Language Teaching* (CLT), el *Total Physical Response* (TPR) y el *Direct Method*, los cuales orientaron la práctica pedagógica hacia la interacción, la comprensión significativa y el aprendizaje activo.

The Communicative Language Teaching (CLT), el autor señala que “students participate in everyday situations they are likely to encounter in the target language” (p. 23). Este enfoque resultó pertinente en el aula rural, donde la interacción y el uso práctico del idioma favorecieron la motivación y la comprensión del inglés en contextos reales.

The Total Physical Response method (TPR) “combines language and physical movements for a comprehensive learning experience” (Bolen, 2020, p. 18). Esta metodología fue especialmente útil con los grupos de primaria baja, ya que permitió integrar el movimiento corporal con la expresión verbal, generando experiencias significativas de aprendizaje que fortalecieron la confianza del alumnado.

Finalmente, Bolen (2020) menciona acerca *the Direct Method*, “instructors not stress rigid grammar rules but teach it indirectly through induction” (p. 5). Esta estrategia evidenció que los estudiantes podían deducir estructuras gramaticales mediante el uso constante del idioma, a partir de actividades prácticas como canciones, narraciones y rutinas comunicativas cotidianas.

En síntesis, los retos identificados en la enseñanza del inglés evidenciaron la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas y de fortalecer la formación docente mediante estrategias



adaptadas al contexto. Las acciones implementadas demostraron que, aun en condiciones adversas, la creatividad, la empatía y la flexibilidad del profesorado pueden transformar las limitaciones en oportunidades de aprendizaje.

Este proceso permitió articular el trabajo interdisciplinario y la implementación del programa PRING desde una perspectiva inclusiva, sustentada en la observación de los estilos de aprendizaje y las aptitudes individuales del alumnado. El principal desafío consistió en promover la confianza necesaria para que los niños reconocieran su capacidad de aprender una segunda lengua y desarrollaran un sentido positivo de logro.

Colaboración interdisciplinaria y programa PRING

La colaboración interdisciplinaria desempeñó un papel esencial en el fortalecimiento de las estrategias inclusivas implementadas dentro del aula. En la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”, el trabajo docente contó con el apoyo especializado de áreas como USAER, cuya intervención favoreció la atención a las necesidades particulares del alumnado y el diseño de adaptaciones pedagógicas acordes con los distintos estilos de aprendizaje.

Durante la implementación del programa PRING se observó una marcada diversidad en las actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Algunos estudiantes mostraron entusiasmo y disposición, mientras otros evidenciaron desinterés o resistencia. Esta situación demandó estrategias y trabajo colaborativo entre docentes y especialistas que permitieron adaptar las actividades para fomentar la motivación y el compromiso en el proceso de enseñanza.

Ante estas percepciones, la intervención de la especialista del área de apoyo resultó decisiva. A través de observaciones y asesorías, promovió estrategias socioemocionales que fortalecieron la autoconfianza del alumnado y sensibilizaron al grupo respecto al valor del aprendizaje de una segunda lengua, contribuyendo a transformar actitudes negativas en experiencias positivas de participación y logro personal.

Durante la implementación del programa, surgieron diversas percepciones sobre la utilidad del inglés. En palabras de un alumno de cuarto grado: “¿Para qué inglés si vivimos en México?”. Esta afirmación reflejó la influencia del entorno familiar y comunitario, donde el idioma se percibía como distante y sin aplicación inmediata, aunque también hubo estudiantes que expresaron orgullo al constatar sus primeros avances en la nueva lengua.



En contextos educativos marcados por la marginación, la atención a la diversidad del alumnado con equidad se fortaleció mediante el acompañamiento interdisciplinario. La participación de la Psic. Edu. Yeraldine Arteaga, especialista del área de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), permitió identificar con mayor precisión las problemáticas del alumnado y registrar las estadísticas reales de los estudiantes que recibían apoyo especializado dentro de la institución y bajo qué situación se hallaban.

Con el respaldo de la especialista, se documentó que la Escuela Primaria Federal “Niños Héroe de Chapultepec”, con matrícula de 64 estudiantes, contaba con 22 alumnos atendidos por el área de USAER. Del total, 2 presentaban discapacidad intelectual, 1 Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), 11 dificultades severas de aprendizaje y 8 aptitudes sobresalientes en los ámbitos intelectual, artístico, psicomotriz y creativo.

Es importante destacar que la MEDA (Maestra Especialista Docente de Apoyo) desempeñaba en la institución la función de psicóloga educativa, brindando acompañamiento a los grupos de segundo a sexto grado, ya que la docente titular de primero decidió prescindir de este apoyo. Con el propósito de fortalecer el presente ensayo, se realizó una entrevista a la especialista, cuyas respuestas se presentan más adelante.

Descripción del programa PRING

El Programa de Inglés (PRING) implementado por la Secretaría de Educación del Estado de México en el año 2023 representa una estrategia institucional para fortalecer la enseñanza del idioma en las escuelas de educación básica. Su propósito principal es promover el aprendizaje del inglés a través de actividades dinámicas y progresivas que desarrollen las competencias lingüísticas de los estudiantes desde un enfoque inclusivo y significativo.

En el contexto de la Escuela Primaria Federal “Niños Héroe de Chapultepec”, PRING fue punto de partida para reestructurar *lesson plan* y *worksheets*; así como, organizar las clases. No obstante, la realidad del contexto rural, la marginación, falta de recursos económicos y la diversidad del alumnado exigieron adecuaciones metodológicas que permitieran atender las distintas necesidades de aprendizaje sin perder los objetivos esenciales del programa.

El programa PRING es un Proyecto de Inglés en Escuelas de Educación Primaria que funcionó como guía curricular ya que se adaptó a las condiciones del aula rural. La intervención de la



docente de lengua inglesa se centró en rediseñar las actividades propuestas para hacerlas accesibles, motivantes y acordes con las capacidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación.

Con el propósito de fortalecer la enseñanza del inglés desde un enfoque inclusivo, se realizó un análisis del *lesson plan* original del programa PRING y su correspondiente adaptación al contexto rural de la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”. La siguiente tabla (tabla 1) presenta las principales diferencias observadas entre ambos modelos, destacando las estrategias didácticas y ajustes implementados para responder a la diversidad del aula.

El lesson plan correspondiente a la Semana 1 del programa PRING, titulado “Numbers”. El cual presenta el temario establecido por la Secretaría de Educación Pública. Indica una duración de 50 minutos y está dirigido al nivel primaria dentro del campo formativo de lenguajes, relacionándose con el pensamiento matemático al identificar regularidades numéricas hasta el 100, pero también excedido en contenido para ser la primera sesión.

En su estructura, propone el uso de expresiones básicas de saludo, cortesía y despedida, así como actividades centradas en la repetición, el uso de videos y vocabulario sobre números y animales. Sin embargo, este diseño parte del supuesto de que tanto docentes como estudiantes poseen conocimientos previos de la lengua inglesa, sin considerar las particularidades de los contextos educativos, sociales y culturales característicos de las comunidades rurales.

Tabla 1

Comparación entre el PRING original y la versión adaptada al aula rural

Aspecto	Versión original del PRING (SEP)	Versión adaptada
Bloque temático	Semana 1: <i>Numbers</i> Duración: 59 minutos Actividades centradas en repetición de vocabulario y reconocimiento de secuencias numéricas.	Semana 10: <i>Numbers</i> Duración: 59 minutos Actividades centradas en repetición, enfoque multisensorial (visual, auditivo, kinestésico) que facilitó la comprensión y participación de los estudiantes.



Objetivo principal	Identificar regularidades numéricas hasta el 100 y usar, entender y responder expresiones de saludo, cortesía y despedida, básicas en inglés y vocabulario de animales (<i>mouse, dog, cat, bird, chicken, hen, pig, cow, horse, sheep</i>).	Promover la interacción comunicativa mediante el uso de imágenes, canciones, dibujos, escritura de enunciados y dinámicas grupales (juego de lotería) que fomentaron la retención del vocabulario específicamente con <i>numbers</i> (1-10) y <i>animals</i> (<i>turkey, dog, cat, bird, chicken, hen, pig, cow, horse, sheep</i>). *En la sesión 10 los estudiantes usan, entienden y responden expresiones de saludo, cortesía y despedida. *Se adaptaron los animales al contexto social, es decir animales de granja (<i>farm</i>) entre ellos el (<i>turkey</i>) guajolote.
Estrategias didácticas	Repetición oral, memorización de frases y visualización de videos.	Incorporación de <i>flashcards</i> y material visual elaborado por la docente (a falta de internet y proyectores), bailes, mímica, juegos, canciones, juegos cooperativos y ejercicios de asociación: pronunciación- escritura -palabra- imagen. <i>Direct method, communicative language y total physical response method.</i>
Recursos empleados	Links de videos y canciones, pizarrón y anexos que incluyen <i>flashcards</i> .	Material elaborado manualmente, carteles ilustrativos, <i>worksheets</i> personalizadas y recursos auditivos y visuales adaptados.
Evaluación	Observación individual basada en la repetición oral y el cumplimiento de instrucciones.	Asistencia, compendio de <i>worksheets</i> (facilitadas por la docente), actividades artísticas, sellos, examen (cuatro habilidades).



Enfoque inclusivo	No contemplaba adecuaciones específicas para estudiantes con necesidades particulares.	Adaptaciones personalizadas para alumnos con TDAH, discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje, priorizando la participación, el respeto a los distintos ritmos de trabajo y las habilidades (incluyendo las artísticas) de cada estudiante.
--------------------------	--	---

Nota. Elaboración propia con base en la adaptación del programa PRING (SEP, 2022).

A partir de la adaptación del *lesson plan* y *worksheets*, los estudiantes respondieron hojas de trabajo y otros materiales escritos que reflejaron un avance significativo del idioma. Entre las evidencias se encuentran *worksheets* de alumnos de primaria baja y alta con ejercicios de vocabulario de *numbers*, *animals (the farm)*, así como juegos de lotería donde los estudiantes escucharon, identificaron y escribieron el nombre de los animales.

Estos ejercicios de clase permitieron observar la apropiación gradual de las expresiones básicas y la confianza comunicativa de los estudiantes, especialmente porque el uso de las diferentes metodologías de carácter inductivo (*direct method*), situaciones cotidianas (*communicative language*) y combinación de movimientos (*total physical response method*).

Dentro de los resultados del monitoreo de material se observaron las reacciones y progresos de los estudiantes durante la implementación del programa PRING con sus adaptaciones. Las evidencias recopiladas permitieron evaluar la pertinencia de las estrategias empleadas y el impacto del material visual, auditivo y kinestésico en el aprendizaje del inglés.



Tabla 2

Resultados del monitoreo de worksheets como material didáctico adaptado.

Grado y grupo	Material	Propósito y Estrategia	Promedio general del grupo
2° “A” (5 estudiantes)	Worksheet “Numbers and Farm Animals” 1. 10 reactivos	Reforzar el vocabulario de números a partir de la observación de las imágenes presentadas. Actividad individual guiada; asociación imagen –palabra. *Escribir en la parte de enfrente el número en inglés. *Las imágenes son el mismo diseño de flashcards representando un cierto grupo de animales.	9.8
3° “A” (5 estudiantes)	Worksheet “Numbers and Farm Animals” 1. 10 reactivos	Reforzar el vocabulario de números a partir de la observación de las imágenes presentadas. Actividad individual guiada; asociación imagen –palabra. *Observar imagen y unir con la palabra. *Las imágenes son el mismo diseño de flashcards representando un cierto grupo de animales.	10.0
3° “A” (5 estudiantes)	Worksheet “Numbers and Farm Animals” 2. 10 reactivos	Reforzar el vocabulario de números a partir de la observación de las imágenes presentadas. Actividad individual guiada; asociación imagen –número–palabra. *Escribir en la parte de enfrente el número en inglés junto al nombre del animal (s). *Las imágenes son el mismo diseño de flashcards representando un cierto grupo de animales.	10.0



5° “A” (9 estudiantes)	Worksheet “Numbers and Farm Animals” 3. 16 reactivos	Reforzar el vocabulario de números a partir de la observación de las imágenes presentadas. Actividad individual guiada; asociación imagen –número - enunciado. *Escribir un enunciado con la frase: “On the farm I have... one turkey” *La imagen de la granja presenta los animales del entorno <i>the farm</i> .	8.9
6° “A” (7 estudiantes)	Worksheet “Numbers and Animals” 4. 16 reactivos	Reforzar el vocabulario de números y animales a partir de la observación de las imágenes a través de pronunciación. Actividad individual guiada; asociación imagen –escuchar–escribir *Escribir en la parte inferior el nombre del animal en inglés que se menciona. *Las imágenes son el mismo diseño de flashcards de animales.	9.1

Nota. Elaboración propia a partir del monitoreo de materiales didácticos aplicados durante la implementación del programa PRING (SEP, 2022).

Los resultados demostraron que la diversificación de *worksheets* como material de apoyo contribuyó a un aprendizaje más significativo e inclusivo. La combinación de recursos visuales, musicales, mímicos, artísticos permitió atender distintos estilos de aprendizaje, fortaleciendo la participación, la comprensión oral (*listenings*), expresión escrita (*writing*) y oral del grupo (*speaking*).

Entrevista a especialista USAER

Como primera pregunta se interrogó: ¿Cómo describiría en términos generales el contexto familiar, emocional y educativo de los estudiantes que asisten a esta escuela? A lo que ella respondió “*La estructura familiar y los roles son disfuncionales, ya que la mayoría de los alumnos son cuidados por abuelos, hermanos, hay carencia económica, poca implicación e inasistencias*”.



La segunda pregunta fue: Desde su experiencia, *¿Cuáles considera que son las principales limitaciones que enfrentan los estudiantes para el aprendizaje, tanto cognitivas como contextuales?* Ella enlistó tres factores: *Inasistencias, cambios de escuelas, poca implicación de los padres en cuestión económica y de tiempo.*

Con esta respuesta se dio pasó a la tercera interrogante: *¿Ha identificado casos de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje o algún diagnóstico formal en esta institución?* A lo cual respondió que *sí*. Y por esta razón como cuarto reactivo se preguntó: *¿Existen registros o canalizaciones hacia servicios especializados para estos casos?*, en lo cual dijo *no*.

Considerando estos factores se realizó la pregunta cinco: *¿Cómo afecta la condición socioeconómica o familiar al desempeño y la asistencia escolar?* A lo cual fue clara exponiendo que *“La mala o escasa alimentación, falta de materiales e incluso en las convivencias no los mandan a la escuela”*.

En la pregunta seis se interrogó: *¿Considera que el personal docente está sensibilizado y preparado para atender la diversidad del alumnado?* A lo que respondió con: *Algunos*. Esta respuesta evidenció una situación recurrente en la institución, donde una docente optó por prescindir del apoyo psicológico al considerar que su grupo no lo requería, lo cual generó un desequilibrio en el acompañamiento integral promovido por el área de USAER.

Por esta razón le pregunté: *¿Qué papel juega el acompañamiento psicológico en la promoción de la inclusión dentro del aula?* Y ella explico: *“Es necesario porque muchas veces todos los alumnos del aula discriminan o rechazan a un alumno por el actuar y pensar docente de grupo. Se debe cambiar a una perspectiva que valore lo que sí puede y hace el alumno y no hacia lo que queremos que haga”*.

Con respecto al área de lengua inglesa le realicé una octava pregunta: *¿Ha observado algún impacto emocional o conductual en los estudiantes durante actividades relacionadas con el aprendizaje del inglés?* Como especialista y colaboradora de la institución desde hace tres años dijo: *“Se manifiesta en sus comentarios mucho interés y motivación hacia el inglés, les mejoró mucho la autoestima”*.



La declaración de la especialista resultó especialmente significativa, pues evidenció que percibió un cambio positivo en el comportamiento y la actitud del alumnado. Este reconocimiento representó una motivación personal y profesional, al confirmar que la labor docente se desarrollaba con compromiso, vocación de servicio y fidelidad a los valores éticos y humanos que guiaron su práctica educativa dentro del aula.

En la pregunta nueve se cuestionó: ¿Qué recomendaciones daría para que el aprendizaje de una segunda lengua sea una experiencia más inclusiva y significativa para ellos? A lo que ella propuso que se realizaran *concursos en la escuela y con otras escuelas*.

Finalmente cerré con: *Desde su mirada profesional, ¿qué sería necesario transformar o fortalecer para garantizar un aprendizaje más justo y equitativo para estos niños especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua?*

La psicóloga docente de apoyo dijo: *“Toda clase debe considerar actividades para los diferentes canales de percepción: auditivo, visual, kinestésico, además de graduar con flexibilidad la complejidad”*.

La psicóloga educativa compartía con los docentes diversas dinámicas y herramientas destinadas a favorecer la participación equitativa de todo el alumnado. Asimismo, proporcionaba materiales adaptados a las necesidades específicas de estudiantes con diagnóstico de Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA), Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y distintas Aptitudes Sobresalientes: Intelectual (ASI), Artística (ASA), Psicomotriz (ASP) y Creativa (ASC).

Este trabajo subrayó la importancia de adaptar la enseñanza del inglés a las necesidades reales del alumnado mediante la integración de las habilidades de *speaking, listening, reading y writing*. Asimismo, enfatizó el papel del juego, los proyectos significativos y una práctica pedagógica sustentada en la empatía, la equidad, tolerancia, autoestima y el reconocimiento de la diversidad en el aula.

Por esta razón, se aplicó una encuesta a 47 de los 64 estudiantes que conformaban la matrícula de la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”. El instrumento incluyó siete preguntas orientadas a conocer las percepciones y experiencias del alumnado en el aprendizaje



del inglés como segunda lengua. A continuación, se presenta el análisis de las respuestas obtenidas tras su aplicación.

Entrevista al alumnado

Para iniciar, y para dar un mejor contexto del tema, la primera pregunta fue: ¿Qué es lo que disfrutas de las clases de inglés?

En los resultados, trece estudiantes expresaron su gusto por las actividades relacionadas con el aprendizaje de un segundo idioma —leer, escribir, escuchar y hablar—. En esa misma pregunta, mencionaron que disfrutaban cantar, dibujar y redactar recetas de cocina, instructivos y cuentos. Estos datos evidenciaron que el alumnado adquiría el aprendizaje significativo de manera diversa, motivado por experiencias dinámicas y participativas durante las sesiones de lengua inglesa.

El bilingüismo representó una apertura hacia la diversidad cultural y lingüística, especialmente en el ámbito cognitivo. Al inicio, el estudiantado mostraba desmotivación y cuestionaba el propósito de aprender una segunda lengua al considerar que no saldría de México. Sin embargo, tras casi dos años de trabajo, evidenciar su entusiasmo y buenos resultados de aprendizaje, constituyó una recompensa significativa para la labor docente.

La segunda pregunta realizada a los alumnos fue: ¿Qué palabras, canciones o temas aprendiste durante el curso?

En esta pregunta se registró que 16 estudiantes manifestaron haber disfrutado la experiencia de aprender una canción en inglés. La actividad formó parte del festival navideño, donde interpretaron por primera vez un villancico. El evento resultó especialmente emotivo, al reunir a las familias en una posada organizada con el apoyo de vecinos, docentes y voluntarios de la comunidad escolar.

De manera similar, en el festival del Día de las Madres, los alumnos ofrecieron una interpretación de la canción “*Stand by Me*”, que fue recibida con entusiasmo por la audiencia. Finalmente, durante el cierre de curso, los estudiantes de sexto grado retomaron este mismo tema para despedirse de la institución, presentando ante compañeros, familiares, docentes y autoridades educativas el trabajo desarrollado durante el ciclo escolar en la unidad académica de inglés.



Retomando un poco lo anterior, la tercera pregunta fue: ¿Te gustaría seguir aprendiendo inglés? ¿Por qué?

La respuesta general fue afirmativa, destacando los comentarios de 18 estudiantes que expresaron su gusto por la clase y su interés por aprender idiomas. Además, manifestaron aprecio hacia la docente y coincidieron en que las sesiones resultaban divertidas y educativas. Mientras tanto 14 estudiantes reafirmaron esta percepción, señalando que deseaban continuar su aprendizaje en una segunda lengua.

La respuesta más recurrente señaló que el aprendizaje del inglés sería útil en etapas futuras, como secundaria y preparatoria. Sin embargo, resultó especialmente significativo que varios estudiantes reconocieran la importancia actual del idioma y que uno de ellos expresara su deseo de viajar al extranjero, reflejando la esperanza y motivación que la enseñanza de una segunda lengua despertó en su formación académica pero también personal.

La cuarta interrogante para los encuestados fue: ¿Cómo te sientes cuando hablas, cantas o utilizas frases en inglés?

De los 47 estudiantes encuestados, 20 expresaron sentirse felices y alegres al aprender inglés, ya que nunca antes lo habían practicado. Mencionaron que el uso del idioma les ayudaba a distraerse, relajarse y disfrutar las clases. Otros 15 estudiantes manifestaron sentirse bien, sorprendidos y satisfechos, describiendo la experiencia como algo bonito o “chido”.

Finalmente, varios alumnos señalaron que aprender inglés les resultaba divertido y emocionante, pues siempre habían deseado hablarlo. Entre las respuestas más espontáneas, dos estudiantes mencionaron sentirse “extranjeros” o “gabachos”, expresión que reflejó la confianza adquirida al comunicarse en inglés con sus compañeros dentro de los pasillos y espacios recreativos de la escuela.

La quinta pregunta para los encuestados fue: ¿Qué actividades te gustan más speaking (hablar), reading (leer), writing (escribir) o listening (escuchar)?

La mayoría de los estudiantes seleccionó más de una de las cuatro habilidades evaluadas, motivo por el cual los resultados no coincidieron con el total de encuestados. Se observó un desem-



peño positivo en todas las áreas, destacando *writing* con 17 votos, ya que los alumnos manifestaron disfrutar la redacción de textos por considerarla una actividad sencilla y creativa.

La habilidad de *speaking* ocupó el segundo lugar con 16 votos, valorada por su utilidad en entrevistas y presentaciones, así como para cantar en inglés. En tercer lugar, se ubicó *reading* con 14 votos y, finalmente, *listening* con 11. Un estudiante señaló disfrutar de las cuatro habilidades, lo que evidenció una mayor familiaridad y empatía del grupo con la lengua inglesa como segunda lengua.

Como sexta pregunta *los estudiantes dibujaron o escribieron lo que aprendieron durante el ciclo escolar, se les colocó un cuadro y ellos tomaron una decisión*. Esta opción la hice pensando en las habilidades que cada uno tiene, también el control del conteo fue difícil porque más de uno colocó, dibujó o escribió lo que le parecía más relevante.

Sin embargo de acuerdo a lo observado 27 hicieron énfasis en el vocabulario de clase de entre los que destacan (*nature*) la naturaleza, (*personal pronouns*) pronombres personales, (*days of the week*) días de la semana, (*animals*) animales, (*the farm*) la granja, (*fruits and vegetables*) frutas y verduras, (*months of the year*) meses del año, (*numbers*) números, (*colors*) colores, (*feelings and emotions*) sentimientos y emociones, (*body parts*) partes del cuerpo, (*greeting expressions*) expresiones de saludo.

Un total de 17 estudiantes indicó haber disfrutado actividades como la creación de cuentos, recetas de cocina e instructivos para manualidades. En tercer lugar, 7 mencionaron haber aprendido a hablar inglés y participar en la interpretación de una canción. Aunque menos frecuentes, 2 estudiantes destacaron su primer examen de inglés y 3 representaron mediante dibujos los reconocimientos obtenidos en las evaluaciones.

Durante la última evaluación, un estudiante de quinto grado diagnosticado con Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA) demostró un entusiasmo sobresaliente en las sesiones de inglés. Aunque su promedio final fue de 8, la docente titular, el director y la observadora coincidieron en que su esfuerzo, constancia y progreso reflejaron un logro equivalente al máximo reconocimiento académico dentro del grupo.



Mencionar este logro durante la ceremonia resultó profundamente gratificante. La expresión de alegría en el rostro de la abuela del estudiante y la motivación reflejada en él constituyeron una de las experiencias más significativas. Aunque una calificación no determina el valor personal, este caso demostró que el esfuerzo, la dedicación y la perseverancia pueden superar cualquier limitante y generar auténtico aprendizaje.

En la parte siete *los estudiantes colocaron un comentario libre, un mensaje o dibujo para la docente de lengua inglesa.*

Los resultados no coincidieron con el número total de encuestados; sin embargo, 25 estudiantes expresaron sentir un gran aprecio por la docente responsable de la unidad académica de inglés. Además, 5 alumnos destacaron su paciencia, comprensión y amabilidad reflejando el vínculo afectivo construido en el aula, donde el acompañamiento empático fortaleció la confianza y el entusiasmo por aprender una segunda lengua.

Otros más agradecieron las actividades como juegos de lotería, los poemas o trabalenguas en inglés y otros comentarios como: *“Gracias por ayudarnos y apoyarnos cuando no entendíamos”, “Es grandiosa, ojalá nos vuelva a dar clase”, “Gracias a usted aprendí muchas cosas que no sabía”, “Gracias por enseñarnos a bailar, cantar, leer, dibujar, escribir” y “Gracias por hacernos reír”.*

Este último resultado fue especialmente emotivo, pues muchos estudiantes buscaban en la escuela un espacio para ser felices, olvidar las carencias del hogar y aprender junto a sus compañeros. Sentirse seguros y acompañados por sus docentes reafirmó el valor de la labor educativa, cuyo mayor reconocimiento no es económico, sino el agradecimiento genuino que impulsa a continuar con resiliencia en contextos rurales.

La experiencia docente y la formación profesional constituyeron un eje fundamental para comprender el desarrollo de la unidad académica de lengua inglesa. Por ello, se aplicó una entrevista a los docentes titulares de primero a sexto grado y a la psicóloga educativa de la institución. A través de quince reactivos, los participantes compartieron sus percepciones sobre la enseñanza del inglés y la educación inclusiva.



Entrevista al personal docente

Como primer reactivo y para visualizar un poco de la problemática de preparación docente, la pregunta fue: *¿Actualmente asiste o ha asistido a cursos para aprender inglés?, como pregunta extra si esta resultaba afirmativa era, ¿Quién le cubrió el costo del curso?*

A lo cual los 6 docentes respondieron de manera negativa, visualizando que en todo este proceso de aplicación del programa PRING no han tenido ningún tipo de preparación extra, misma que desde mi punto de vista si el gobierno pide la implementación de un proyecto debería de brindar también el apoyo a maestros para llevarla a cabo o en su defecto enviar un docente especializado en lenguas para cubrir los cursos de manera efectiva.

Durante la entrevista, la docente encargada del primer grado se contradijo al afirmar que los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) habían impartido un curso de inglés, situación que resultó poco probable considerando que cinco docentes, incluido el director, desconocían dicha información. En consecuencia, la segunda pregunta dirigida al personal docente indagó sobre la fecha de la última capacitación recibida en lengua inglesa.

Por esta razón la segunda pregunta realizada a los 6 docentes fue: *¿Cuándo fue la última vez que tomó una clase de inglés?*

A lo cual dos maestros dijeron que, en el año 2019, un docente dijo que, en el año 2018, otros dos en el año 2015 y finalmente uno en el año 2010. Con estas respuestas se puede decir que hay un docente que tiene más de quince años sin haber tenido una sesión de lengua inglesa, mientras que los más actualizados tienen seis años sin haber sido parte de una clase, lo cual podría deducirse en que una generación completa de educación básica en los últimos seis años no recibió una clase de L2.

Si bien algunos docentes podían poseer conocimientos previos de una segunda lengua y considerar innecesaria una actualización formal, resultó pertinente enfatizar la importancia de mantener la práctica constante. Por esta razón, la tercera pregunta del instrumento fue: *¿Cuenta con alguna certificación de inglés?*

La respuesta de 3 docentes fue contundente diciendo no, dos más declararon que sí y una última docente que contaba con un taller. Obteniendo estos resultados se planteó que los docentes



que respondieran afirmativamente el reactivo anterior ahora respondieran una cuarta pregunta: ¿Conoce algún tipo de certificación nacional o internacional de lengua inglesa?

En esta pregunta, 5 docentes dejaron el espacio en blanco y solo la maestra de segundo grado mencionó conocer la certificación de Cambridge. Este resultado evidenció que la mayoría del personal desconocía las certificaciones nacionales e internacionales en lengua inglesa, lo que sugiere que probablemente no contaban con alguna, ya que es inusual que quien posee una acreditación la desconozca.

Por esta razón se realizó la quinta pregunta: ¿Conoce los beneficios de tener una certificación?

De la plantilla docente, 3 participantes respondieron afirmativamente y 3 de manera negativa. No se profundizó en esta respuesta, considerando que el personal docente suele desempeñar múltiples actividades y, en diversas ocasiones, aunque exista interés por continuar con una preparación más especializada, las limitaciones de tiempo impidieron dar seguimiento a dicha formación.

Tomando en cuenta que muchas veces esta decisión no depende solo de los docentes, sino de más factores se realizó una sexta pregunta: ¿La escuela, alguna dependencia del gobierno o el sindicato de maestros le ofertan cursos para aprender inglés?

Ante este cuestionamiento 2 docentes expresaron que no, otros dos anotaron que sí, mientras que una docente dijo que en algunas ocasiones y un maestro más dijo que la Coordinación Estatal De Actualización Docente ofertaba este curso, reflejando así la diversidad de experiencias y percepciones respecto a la formación continua en lengua inglesa.

Ante la respuesta, se cuestionó con el séptimo reactivo: ¿Cuál es el nombre del curso o capacitación?

A lo cual 3 docentes decidieron omitir su respuesta, mientras que los otros tres mencionaron los programas PRING, PRONI y el Curso Básico de Inglés, en Educación Primaria. La diversidad en las respuestas evidenció la necesidad de fortalecer la enseñanza del inglés mediante la aplicación de metodologías que favorecieran un aprendizaje significativo e inclusivo, atendiendo a la diversidad del estudiantado.



Y como pregunta extra se consideró: *Durante la aplicación del programa PRING, si presentó alguna duda relacionada con los procesos de enseñanza, ¿A quién se dirigió para resolverla?* A esta pregunta 2 docentes respondieron la pregunta con no, 2 más anotaron que se acercaron a un ATP (Asesor Técnico Pedagógico) y a una servidora, mientras que otro más decidió omitir su respuesta.

Por esta razón y dando continuidad a la respuesta anterior se planteó una octava interrogante. *¿Utiliza alguna metodología para la enseñanza del inglés?*

Ante esta pregunta, 3 docentes respondieron de manera sincera que no contaban con materiales propios, 2 mencionaron disponer únicamente de las fichas del programa PRING y una docente optó por omitir su respuesta. Dichas fichas fueron posteriormente corregidas y adaptadas por la responsable del área, considerando que el alumnado carecía de conocimientos previos en lengua inglesa y requería un enfoque contextualizado.

Partiendo de mi declaración, es donde llega el noveno reactivo: *¿Qué retos encuentra al enseñar inglés en el entorno escolar de la escuela primaria?*

La docente de sexto grado dijo *“Primero es capacitar al docente con cursos de inglés para poder trabajar y pronunciar correctamente las palabras”*. La maestra titular de quinto grado escribió: *“Leer, hablar, escuchar y escribir en inglés”*, es decir abarcar las cuatro habilidades para el dominio de una segunda lengua.

El docente a cargo del cuarto grado dijo *“El dominio del inglés por parte mía ya que debido a la gramática o pronunciación tengo que practicar con audios o videos de internet. Y que los contenidos que trabajo los implementos de manera básica para no cometer errores con los niños”*. Este docente destacó por su compromiso, pues en varias ocasiones solicitó la *worksheet* y participó activamente junto con el grupo.

El director y maestro titular del tercer grado anotó: *“Materiales en lugares rurales, señal de internet y equipos”*. Esta observación coincidió con la experiencia de la responsable del área, quien donó los recursos y fotocopias utilizados en clase, considerando que la escuela carecía de conectividad y que los equipos disponibles solo permitían funciones básicas.



La docente de segundo grado fue directa y anotó: *“Que no sé hablar inglés, no sé pronunciar, ni escribir en inglés”*, mientras que la docente de primer grado dijo que para ella era un reto *“La preparación docente”*. Los docentes expresaron que no se sienten capacitados para impartir una segunda lengua como lo es el inglés, se les cuestionó con una décima pregunta: ¿Considera relevante la impartición de la asignatura de inglés en este centro educativo?

A lo cual los 6 docentes titulares y la psicóloga respondieron que, si creían relevante la impartición de la asignatura de lengua inglesa, mientras que esta última expresó *“Claro que sí. Hay alumnos en los que se encontraron capacidades y en otros, interés por este idioma, que antes no reconocían”*.

La maestra disfrutaba impartir clases a los niños con un profundo sentido vocacional, aplicando los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria. Procuraba no repetir los errores observados en otros docentes, especialmente las burlas, y mantenía la congruencia entre lo que enseñaba y hacía. Comprendía que enseñar implicaba empatía, reconocimiento de debilidades y fortalecimiento de la seguridad del alumnado.

En el reactivo once se preguntó: ¿Cómo considera la enseñanza del inglés en escuelas primarias públicas?

Las respuestas fueron variadas, pero todas manifiestan que es nula, escasa y deficiente, recalcando que debería existir un docente especialista (de acuerdo al grado académico dar inglés). La docente de USAER expresó que era *“Limitada debido al desconocimiento por parte de nosotros maestros sin especialidad, además de que siempre se requiere enseñar con copias”*.

Considero que las respuestas fueron totalmente honestas, ya que no todas las escuelas cuentan con docentes o practicantes comprometidos con la enseñanza del inglés. Coincido con la especialista en que eran pocos quienes se animaban a impartir clases utilizando los materiales requeridos, lo que evidenciaba una falta general de compromiso institucional.

Especialmente en esta zona marginada, pocos se atrevían a asistir o colaborar, debido a prejuicios sobre el turno vespertino y al contexto de riesgo. La escuela se ubicaba en una comunidad con escaso alumbrado público, sin vigilancia ni transporte, accesible únicamente a pie, en bicicleta o por medio de automóvil particular. Considerando este punto, la pregunta doce fue: ¿Qué opina de la educación inclusiva especialmente en zonas marginadas?



Ante esta pregunta 5 docentes expresaron su opinión entre otras ideas como: *“Que es importante la enseñanza en este medio”*, mientras la maestra de quinto grado anotó que *“Está limitada al contexto sociocultural, a la dinámica familiar. En el centro educativo se considera, pero no en la medida que alcance a la satisfacción de todas las necesidades del estudiantado”*, el maestro de cuarto grado colocó que *“Es fundamental para garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad. Sin embargo, en zonas marginadas se carece de recursos, infraestructura y a veces de apoyo”*.

El maestro de tercer grado fue breve al decir que en la institución *“Es muy buena ya que incluimos y que así debe ser a todos por igual”* y por último la profesora de segundo grado dijo que *“La educación inclusiva garantiza que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad”*. Los 5 docentes evidenciaron los avances institucionales y los desafíos persistentes en el aula rural actuando con resiliencia trabajo y mucho esfuerzo.

Partiendo de todo el trabajo y las adversidades docentes, se planteó la treceava pregunta: ¿De qué manera promueve la educación inclusiva en el contexto donde labora?

Los seis docentes emitieron sus respuestas que fueron desde: *“Incluyendo a todos los estudiantes en las actividades”*, *“Desde la planeación didáctica adaptada o con ajustes razonables. A partir de reconocimiento de características cognitivas, habilidades sociales y características sociomotrices de los alumnos”*, mientras que el docente de cuarto grado expresó *“Con discusiones grupales, estudio de casos o mediante la proyección de videos que hablen sobre el tema. Así como lecturas acordes a la temática”*.

El director escolar dijo: *“Aceptando a todo aquel que requiera educación, aunque nos falta hacer adecuaciones al edificio”*, la profesora de segundo grado emitió que *“Busca crear entornos educativos para que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse plenamente”* mientras que la docente especialista escribió *“Doy clases muestra para enseñar a los docentes a manejar diferentes niveles de dificultad y diversificar. Doy planes de intervención con estrategias”* y por último en primer grado la maestra dijo que solo *“Realizando lo básico”*.



En la pregunta catorce se cuestionó: ¿Cuál ha sido la mayor satisfacción durante estos años de vocación docente dentro de la institución?

La maestra de sexto grado se mostró muy emocionada y escribió que *“El trabajar con todo tipo de alumnos y obtener el primer lugar en los concursos”*. Su experiencia de cuarenta años en la docencia respaldaba dicho orgullo. Fue reconocida por su compromiso, reflejado en los altos promedios de sus estudiantes en inglés, atletismo y en su segundo lugar regional en ajedrez.

La maestra de quinto grado colocó *“Ver o saber de alumnos que continuaban siendo destacados en aspectos académicos. Alumnos también que visualizan sus capacidades y las enfocan en acciones de bienestar social”*. De la mano de la docente titular, se otorgó un reconocimiento al estudiante “Angelito”, quien, pese a su Dificultad Severa de Aprendizaje, logró notables avances en inglés gracias a su invaluable apoyo, compromiso y vocación profesional.

El maestro de cuarto grado con mucho orgullo y sumamente entusiasmado habló de *“La integración del grupo, ya que cuando me lo designaron el grupo tenía muchos problemas de disciplina y conflictos entre ellos mismos. También la presentación del proyecto «Hacia una escuela sin barreras: Equidad de género y derechos humanos en niñas y niños» a nivel estatal”*.

El proyecto mencionado por el maestro representó un parteaguas el año anterior. Sus compañeros docentes fueron testigos de su dedicación y se sintieron orgullosos al verlo representar a la institución a nivel estatal. Su logro inspiró a continuar trabajando con la esperanza de que los estudiantes comprendieran que los sueños contruidos con esfuerzo pueden convertirse en realidad.

El director escolar y maestro titular de tercer grado expresó: *“Mejorar el edificio y tener buenos lugares dentro de la Olimpiada del Conocimiento Infantil y obtener buenos resultados y más con el apoyo de la maestra de inglés”*.

Fue testigo del trabajo colaborativo realizado en beneficio del alumnado. Se organizaron actividades como posadas, kermeses, celebraciones del Día de Muertos y rifas para recaudar fondos, con los cuales se construyeron mesas y bancos, además de pintar aulas y la cancha. Considero que un buen liderazgo marcaba la diferencia y que los logros alcanzados fueron fruto del trabajo en equipo y la colaboración de la unidad docente.



La profesora de segundo grado escribió: *“Mi mayor satisfacción ha sido enseñar a leer y el apoyo de padres de familia”*. Treinta y nueve años de experiencia docente representaron una trayectoria invaluable. Las vivencias acumuladas y las huellas dejadas en cada estudiante perduraron en el tiempo, pues siempre se recordaba a aquel maestro que, con paciencia y amor, abrió las puertas del conocimiento a través de los libros.

La maestra de primer grado expresó brevemente: *“Cuando se tenía la enciclopedia era un gran apoyo”*. Con treinta años de trayectoria docente, había sido testigo de los cambios, avances y obstáculos que el sistema educativo enfrentó, observando cómo las políticas gubernamentales influyeron en la enseñanza dentro de la educación básica.

Explicó contundentemente en qué consistía el programa educativo denominado Enciclopedia, mediante el cual los docentes utilizaban las entonces llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas herramientas digitales servían como apoyo pedagógico, al estar diseñadas con base en los contenidos de los libros de texto gratuito.

Por último, la docente USAER dijo: *“Observar que algunos docentes ponen en práctica las dinámicas, herramientas y materiales que yo he usado o sugerido”*. Para finalizar la entrevista docente en el inciso dieciséis se pidió: *Agregue un comentario sobre la educación inclusiva, la enseñanza de lengua inglesa y el apoyo gubernamental tanto para docentes como alumnos*.

El comentario más breve fue *“Es importante incluir a todos”*. No obstante, otros resultaron más extensos y reflejaron la compleja realidad del aula rural. En un contexto de marginación, el compromiso docente se mantuvo firme, apostando por una educación inclusiva que no descuidara la calidad del aprendizaje.

La maestra de quinto grado dijo: *“Apuesto porque la política pública realmente desarrolle programas de estudio que potencialicen el desarrollo de la cognición, la competencia y el desarrollo científico. Que las estructuras educativas comprendan que la educación tiene un carácter social y transformador que no es un mecanismo de dogma ideológico”*.

El maestro de quinto grado anotó: *“Considero que son importantes para el desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales en los alumnos. Sin embargo, es crucial el apoyo gubernamental para garantizar los recursos y capacitación adecuada y efectiva”*.



El director escolar mencionó: *“Es muy bueno que el gobierno apoye a los docentes y alumnos para mejorar con todas y todos en la enseñanza de la lengua inglesa. Alguien decía por eso «No hay mejor inversión que en educación»”*

La maestra de segundo grado expresó: *“La educación inclusiva busca eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades para todos, la enseñanza de inglés es muy importante en las habilidades y conocimientos lingüísticos. En cuanto al apoyo gubernamental si hace falta que se capacite al docente y materiales acordes”*.

Por último, la Psicóloga educativa concluyó: *“La apropiación de un segundo idioma es accesible para todos al menos en el speaking, es una herramienta fundamental para todos, en especial para que los alumnos identifiquen sus oportunidades y generen más seguridad en ellos”*.

La educación inclusiva constituyó un eje fundamental para la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”. Cada uno desempeñó su labor con compromiso y vocación, reconociendo la importancia de una enseñanza equitativa y significativa en un contexto rural marcado por la marginación. Su trabajo reflejó un genuino interés por garantizar que cada estudiante tuviera acceso a oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal.

El área de inglés desempeñó un papel relevante dentro de este esfuerzo colectivo, al fomentar no solo el aprendizaje de un idioma extranjero o L2, sino también valores de respeto, tolerancia, empatía y colaboración. A través del uso de metodologías activas e inclusivas, se buscó despertar en los estudiantes la curiosidad por el conocimiento, la confianza en sus propias capacidades fortaleciendo autoestima, pero también su formación ciudadana.

El lenguaje, entendido como una herramienta transformadora, permitió a los alumnos ampliar su visión del mundo, fortalecer su identidad cultural y expresar sus pensamientos con libertad. En este sentido, la enseñanza del inglés se convirtió en un medio para abrir horizontes, promover la igualdad y cultivar una conciencia social más justa y participativa en la comunidad de Santa Cruz Tepexpan.



Reflexión sobre la educación inclusiva

La educación inclusiva ha dejado de observarse como entorno ideal y se ha transformado en una necesidad social y en este caso pedagógica. Según la UNESCO (2008), implica garantizar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o sociales. En el contexto rural, su implementación exige tolerancia, respeto, creatividad, empatía y un compromiso docente que trasciende los límites del aula tradicional.

Booth y Ainscow (2015) mencionan en *Index for inclusion* que la inclusión no consiste únicamente en integrar a los alumnos con discapacidad, sino en transformar las prácticas escolares para eliminar toda forma de exclusión. Tomando esta reflexión como estandarte en la Escuela Primaria “Niños Héroes de Chapultepec”, se realizaron las adaptaciones pedagógicas que promovieron la colaboración, la valoración y el aprendizaje colectivo.

Desde la experiencia vivida, la inclusión se consolidó como un proceso de transformación cotidiana. Cada clase representó un ejercicio de paciencia, respeto, sensibilidad y flexibilidad, en el que las estrategias debían ajustarse a la diversidad de habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje. La convivencia entre alumnos con distintas capacidades permitió desarrollar empatía, cooperación y tolerancia, fortaleciendo el sentido comunitario del aula.

Como mencionan Díaz Barriga y Hernández (2010) en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, que el aprendizaje cobra significado cuando se conecta con la realidad del estudiante. En este sentido, la enseñanza del inglés se convirtió en un espacio para reconocer las voces, intereses y fortalezas de cada estudiante. El aprendizaje de una L2 fue también una herramienta de igualdad, que permitió descubrir nuevas formas de expresión cultural a través de actividades significativas.

Finalmente, la práctica docente evidenció que la educación inclusiva no se limita a atender la diferencia, sino que la fusiona, adapta y la celebra. Para la comunidad educativa instruir es enseñar con equidad, abrir caminos, crear oportunidades y acompañar procesos mutuos de aprendizaje. Por consiguiente, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), menciona que la inclusión se reafirma como el corazón de una educación transformadora y humanista.



Conclusiones

El aprendizaje del inglés como segunda lengua continúa siendo un pilar esencial dentro de la educación básica, especialmente por su papel como idioma universal de la comunicación y del conocimiento. La implementación en las aulas representa una oportunidad para que los estudiantes tengan un primer contacto con una L2, fortalezcan sus competencias lingüísticas y, con ello, su inserción en un mundo globalizado y en constante transformación.

A partir de la experiencia desarrollada en la Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de Chapultepec”, se reafirma que enseñar inglés en contextos rurales implica mucho más que seguir un programa educativo: requiere creatividad, sensibilidad y compromiso social. Las prácticas docentes observadas demostraron que la enseñanza del inglés puede adaptarse exitosamente a entornos con recursos limitados, priorizando la inclusión y la equidad.

La implementación del programa PRING evidenció que la verdadera innovación pedagógica surge al reconocer la diversidad del aula. Las adaptaciones realizadas respondieron a las necesidades de estudiantes con discapacidad intelectual, TDAH, dificultades de aprendizaje y aptitudes sobresalientes. Este proceso fortaleció la enseñanza del inglés, pero también transformó la cotidianidad escolar al promover una cultura de respeto y colaboración.

Las entrevistas con el cuerpo docente revelaron que la inclusión es un valor compartido y practicado, aun cuando los desafíos materiales y estructurales persisten. La comunidad educativa ha demostrado que la empatía, la resiliencia y la vocación son factores decisivos para sostener la enseñanza en contextos de marginación, reafirmando que la educación rural también puede ser un espacio de innovación y esperanza.

Una propuesta a largo plazo sobre este ensayo podría basarse en la implementación, diseño y elaboración de materiales inclusivos para la enseñanza de la lengua inglesa o cualquier otra lengua. Este diseño de materiales permitiría a docentes y estudiantes contar con *worksheets* o actividades que cubran las necesidades lingüísticas, culturales y cognitivas, fortaleciendo la enseñanza- aprendizaje de una L2.

El aprendizaje significativo de los estudiantes a edad temprana también favorece al desarrollo comunitario y responsabilidad social, desencadenando una segunda línea de investigación fu-



tura, pero con el enfoque sociocultural, donde estén incluidas tradiciones, costumbres, cantos o lugares turísticos de la zona para impulsar su crecimiento a través de la difusión en otras lenguas de lo que es la comunidad mazahua.

Este trabajo incluye la palabra “Entre peñascos”, que en lengua mazahua significa “Tepexpan”, porque aprender una segunda lengua es posible aun estando en un contexto social de marginación he invita a repensar las prácticas pedagógicas desde una mirada humanista, transformadora, tolerante, respetuosa, pero sobre todo inclusiva.

La enseñanza del inglés no solo amplía horizontes cognitivos, también contribuye a la formación de ciudadanos más humanos capaces de comunicarse y comprender. Así, el aula rural se convierte en un escenario de cambio, donde cada palabra aprendida es también una oportunidad para construir un futuro más inclusivo, equitativo y diverso.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bolen, J. (2020). *Approaches and methods in language teaching: CLT, TPR, audio-lingual*. ESL Speaking. <https://eslspeaking.org/approachesmethods-language-teaching/>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (4.^a ed.). McGraw-Hill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Ramírez, L., Pérez, C., y Lara, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de cooperación*. (12), 15-22. <https://revistadecooperacion.com/numero12/01202.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Gobierno de México.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra.
- Ur, P. (2009). *A course in language teaching: Practice and theory*. (17^o ed.). Cambridge University Press.
- Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos*. Universidad de Costa Rica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL PAPEL DEL PSICÓLOGO Y EL EDUCADOR EN AULAS
DIVERSAS

Se editó en el 2026 en el Departamento Editorial de la Universidad de Ixtlahuaca CUI. Carretera Ixtlahuaca-Jiquipilco Km. 1 Ixtlahuaca de Rayón, México.

Diseño Editorial: Luis Miguel Cruz Santana - Nash y Wendy Medel Hernandez

Diseño de Portada: Gustavo Ángel Arzate Odilón

Corrección de estilo: Araceli Camacho Ramos y Teresa Barrios Lara.

