CAPÍTULO

2

EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES DOCENTES PARA GESTIONAR DINÁMICAS INCLUSIVAS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR



Raul Bracamontes Del Castillo [1] ORCID: 0009-0006-4036-2630
Alejandro Contreras Miranda [1] ORCID: 0009-0003-0646-2038

AFILIACIÓN INSTITUCIONAL
[1] Universidad de Sonora, Hermosillo, México

CORREO DE CORRESPONDENCIA
raul.bracamontes@unison.mx

DOI DEL CAPÍTULO: https://doi.org/10.5281/zenodo.22840705

Resumen

En este estudio se examinan las capacidades que demuestran docentes de bachillerato del área económico-administrativa para gestionar dinámicas inclusivas dentro del aula. Con base en los principios planteados por la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la Unesco, se analizan 43 testimonios docentes obtenidos mediante un cuestionario en línea aplicado durante el ciclo escolar reciente. El análisis considera elementos como la adaptación de materiales, el acompañamiento académico personalizado, la gestión de grupos heterogéneos y la creación de ambientes participativos. Los resultados muestran que los profesores recurren a distintos recursos pedagógicos para responder a las necesidades de su estudiantado, especialmente en prácticas como la flexibilización de actividades, el seguimiento individual y la coordinación con otros docentes. No obstante, también se identifican limitaciones relacionadas con la falta de formación específica en educación inclusiva, la ausencia de materiales adecuados y la insuficiencia de apoyos institucionales que permitan sostener estas prácticas de manera sistemática. En conjunto, los hallazgos evidencian que, si bien existe una disposición genuina por parte del profesorado para avanzar hacia una enseñanza más inclusiva, la materialización plena de este esfuerzo sigue condicionada por las políticas, recursos y estructuras de apoyo con las que cuentan los centros educativos.

Palabras clave
Inclusión; media superior; docentes.

Abstract

This study examines the capacities demonstrated by high school teachers in the economic-administrative field to manage inclusive dynamics within the classroom. Based on the principles established in UNESCO's Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education, 43 teacher testimonies obtained through an online questionnaire administered during the most recent academic year are analyzed. The analysis considers elements such as the adaptation of teaching materials, personalized academic support, the management of heterogeneous groups, and the creation of participatory learning environments.The results show that teachers employ various pedagogical resources to respond to the needs of their students, particularly through practices such as the flexibilization of activities, individual follow-up, and coordination with other teachers. However, limitations are also identified, including the lack of specific training in inclusive education, the absence of appropriate materials, and insufficient institutional support to sustain these practices systematically. Overall, the findings demonstrate that, although there is a genuine willingness among teachers to move toward more inclusive teaching, the full implementation of these efforts remains conditioned by the policies, resources, and support structures available within educational institutions.

Keywords
Inclusion; upper secondary education; teachers.

1. Introducción

La inclusión educativa en el nivel medio superior representa un desafío significativo para el profesorado, pues implica no solo la enseñanza de contenidos académicos sino también la capacidad para atender la diversidad social, cognitiva y emocional de los estudiantes. En este contexto, los docentes se encuentran en la primera línea para garantizar que todas las trayectorias escolares sean accesibles, equitativas y respetuosas con las diferencias individuales. Su papel se vuelve clave: no basta con transmitir conocimientos, sino que deben mediarlos de manera que respondan a necesidades diversas, promoviendo un entorno de convivencia responsable y participativa.

En México, algunos estudios muestran que muchos maestros de bachillerato tienen una conciencia creciente sobre la inclusión, pero a la vez reportan barreras para implementarla plenamente. Por ejemplo, una revisión sistemática reciente identificó deficiencias en la formación docente y la falta de recursos institucionales para sustentar una práctica inclusiva en el bachillerato. (Pacheco-Gómez & Cisneros-Cohernour, 2025). Esto apunta a la necesidad de profundizar en cuáles son las competencias específicas que los docentes requieren para gestionar dinámicas inclusivas y cómo estas se desarrollan dentro del contexto del bachillerato.

Además, las competencias docentes para la inclusión han sido analizadas desde distintos enfoques teóricos. El modelo de Fernández Batanero (2012) identifica que los profesores necesitan habilidades para reconocer la diversidad, adaptar métodos didácticos y asumir liderazgo colaborativo. Asimismo, es importante considerar que la inclusión educativa no es simplemente una cuestión de equidad, sino también un compromiso pedagógico y ético que requiere una visión institucional amplia, donde la coordinación de los docentes con los directivos, tutores y familias es esencial (Orozco, 2020).

Por lo tanto, el presente estudio se propone evaluar las capacidades docentes para gestionar prácticas inclusivas en instituciones de nivel medio superior, enfocándose en cómo los maestros perciben su propia competencia ante la diversidad, qué estrategias emplean, qué obstáculos enfrentan y hasta qué punto se sienten respaldados por su organización educativa. Esta evaluación no solo permitirá identificar fortalezas y áreas de mejora, sino también contribuir a la construcción de políticas formativas que favorezcan un modelo educativo más inclusivo y sostenible.

Si bien la inclusión educativa es un tema crucial, el análisis puede fortalecerse al explicitar su relación con la transformación digital, un eje central dentro de los debates contemporáneos sobre administración y cambio institucional. En particular, la digitalización representa tanto una oportunidad como un desafío para la construcción de entornos inclusivos.

La integración de recursos digitales accesibles permite apoyar a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o con discapacidades visuales, auditivas o motrices. Estas tecnologías no solo facilitan el acceso a los contenidos, sino que fortalecen la autonomía del estudiante y permiten prácticas pedagógicas más flexibles (UNESCO, 2023).

A pesar de su potencial, la desigualdad en el acceso a dispositivos, conectividad y alfabetización digital continúa limitando la inclusión educativa, especialmente en comunidades con menores recursos. La brecha digital no se reduce únicamente al acceso

tecnológico, sino también a la capacidad para usarla de manera significativa, lo que afecta con mayor intensidad a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (CEPAL, 2021).

Para que la digitalización contribuya efectivamente a la inclusión, es indispensable fortalecer las competencias digitales docentes. Estas competencias incluyen la capacidad para seleccionar herramientas accesibles, diseñar experiencias de aprendizaje en línea inclusivas, gestionar la diversidad en entornos virtuales y aplicar principios de accesibilidad universal. El marco DigCompEdu de la Unión Europea subraya que la competencia digital docente es un pilar para garantizar oportunidades educativas equitativas (Redecker & Punie, 2017).

2. Revisión de literatura

La educación inclusiva se ha consolidado como un eje fundamental dentro de las políticas educativas contemporáneas, debido a la necesidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o cognitivas, tengan acceso a oportunidades educativas equitativas. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita únicamente a la incorporación de estudiantes con discapacidad dentro de los espacios escolares, sino que implica transformar las prácticas, estructuras y culturas institucionales para eliminar barreras que dificultan la participación y el aprendizaje (UNESCO, 2017). La Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación plantea que los sistemas educativos deben avanzar hacia modelos donde cada estudiante sea considerado como sujeto de derecho y donde las diferencias sean entendidas como parte natural de la diversidad educativa.

En este marco, el papel del docente adquiere una relevancia central, ya que las prácticas inclusivas dependen en gran medida de las capacidades profesionales que poseen los profesores para identificar necesidades educativas diversas, adaptar sus estrategias pedagógicas y generar ambientes de aprendizaje participativos. La literatura especializada señala que la inclusión educativa requiere docentes capaces de desarrollar competencias relacionadas con la planificación flexible, la evaluación diferenciada, la colaboración institucional y la atención a grupos heterogéneos (Fernández Batanero, 2012). Desde este enfoque, las capacidades docentes representan un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten responder de manera efectiva a la diversidad presente en el aula.

Fernández Batanero (2012) sostiene que el docente inclusivo debe superar el modelo tradicional centrado exclusivamente en la transmisión de contenidos para convertirse en un mediador del aprendizaje, capaz de modificar metodologías y recursos según las características del alumnado. Entre las competencias más relevantes destacan la identificación de barreras para el aprendizaje, la utilización de estrategias diversificadas y la construcción de relaciones colaborativas con otros actores educativos. Estas competencias resultan especialmente importantes en niveles como la educación media superior, donde los grupos suelen presentar mayor diversidad en términos académicos, sociales y emocionales.

Desde una perspectiva institucional, la inclusión educativa también implica reconocer que las prácticas docentes no dependen únicamente del esfuerzo individual del profesor, sino de las condiciones organizacionales que ofrecen las instituciones educativas. Ainscow (2020) argumenta que la inclusión debe comprenderse como un proceso de mejora continua en el que participan docentes, directivos, estudiantes y comunidades escolares. Por ello, la existencia de políticas institucionales, recursos adecuados y espacios de formación permanente resulta indispensable para consolidar ambientes educativos inclusivos.

En relación con la formación docente, diversos estudios han identificado que una de las principales limitaciones para la implementación de prácticas inclusivas es la insuficiente preparación profesional en esta área. Aunque muchos profesores manifiestan una actitud favorable hacia la inclusión, frecuentemente reportan dificultades para diseñar actividades adaptadas, atender necesidades específicas y utilizar estrategias diferenciadas dentro del aula (Florian & Black-Hawkins, 2011). Esta situación evidencia una brecha entre la disposición docente hacia la inclusión y las herramientas pedagógicas disponibles para llevarla a la práctica.

En el contexto mexicano, investigaciones recientes han señalado que los docentes de educación media superior enfrentan retos asociados con la falta de capacitación especializada, la disponibilidad limitada de materiales accesibles y la ausencia de apoyos institucionales permanentes. Estos factores condicionan la posibilidad de desarrollar prácticas inclusivas de manera sistemática y no únicamente como esfuerzos individuales del profesorado (Pacheco-Gómez & Cisneros-Cohernour, 2025). Por esta razón, evaluar las capacidades docentes permite identificar tanto fortalezas como áreas de oportunidad para diseñar estrategias de formación más pertinentes.

Otro elemento que ha adquirido importancia en los debates actuales sobre inclusión educativa es la transformación digital. La incorporación de tecnologías educativas puede favorecer la accesibilidad y permitir nuevas formas de participación para estudiantes con diferentes estilos y necesidades de aprendizaje. Sin embargo, la tecnología por sí misma no garantiza inclusión; requiere docentes con competencias digitales capaces de seleccionar herramientas accesibles, diseñar experiencias flexibles y promover el uso significativo de los recursos tecnológicos (Redecker & Punie, 2017).

El marco europeo de competencia digital docente DigCompEdu establece que los profesores requieren desarrollar habilidades para crear recursos digitales, gestionar ambientes virtuales de aprendizaje, evaluar mediante herramientas tecnológicas y promover la inclusión mediante soluciones digitales adaptadas a las necesidades del alumnado (Redecker, 2017). Este planteamiento amplía la concepción tradicional de competencia docente, integrando dimensiones pedagógicas, tecnológicas y sociales que resultan necesarias para responder a los desafíos educativos actuales.

En este sentido, la inclusión educativa y la transformación digital convergen en la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente. Un profesor preparado para gestionar ambientes inclusivos requiere no solamente conocimientos disciplinares, sino también competencias para reconocer la diversidad, utilizar recursos disponibles y construir estrategias que permitan la participación activa de todos los estudiantes.

Por lo tanto, la literatura revisada muestra que la gestión de dinámicas inclusivas en educación media superior representa un fenómeno complejo donde intervienen factores individuales, pedagógicos, institucionales y tecnológicos. Si bien existe evidencia de que los docentes poseen disposición para favorecer prácticas más inclusivas, también persisten desafíos relacionados con la formación especializada, los recursos disponibles y las estructuras de apoyo institucional. Bajo esta perspectiva, analizar las capacidades docentes permite comprender cómo los profesores enfrentan la diversidad educativa y cuáles condiciones son necesarias para avanzar hacia modelos escolares más equitativos y sostenibles.

3. Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que se buscó obtener información verificable sobre la manera en que los docentes de nivel medio superior comprenden, aplican y valoran las prácticas de inclusión en su labor cotidiana. Se optó por un diseño descriptivo–transversal, de modo que la recopilación de los datos reflejara la situación actual de los participantes sin intervenir en sus procesos de enseñanza ni modificar sus contextos escolares.

La población estuvo conformada por 43 docentes del área económico-administrativa, adscritos a planteles públicos de nivel medio superior. Su participación fue voluntaria y se garantizó el carácter confidencial de las respuestas. Este tamaño de muestra permitió obtener una visión representativa de los modos en que el profesorado enfrenta los retos de la inclusión, especialmente en programas que, por su orientación disciplinar, priorizan competencias técnico-académicas sobre las de carácter socioeducativo.

Para recabar los datos se utilizó un cuestionario estructurado, diseñado para captar tres dimensiones centrales:

1. Competencias pedagógicas para la atención a la diversidad, que incluyen planificación diferenciada y adaptación de estrategias.
2. Habilidades de gestión en el aula, relacionadas con el manejo de conductas, la interacción grupal y la prevención de exclusiones.
3. Percepciones sobre el apoyo institucional, donde se valoran los recursos, cursos de actualización y condiciones de infraestructura que brindan los planteles.

El instrumento utilizado en este estudio se conformó mediante la adaptación de ítems provenientes de diversos marcos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva, entre ellos la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la UNESCO, el Index for Inclusion, así como escalas de competencias docentes propuestas en investigaciones previas (por ejemplo, Fernández Batanero, 2012; 2021). Esta estrategia permitió construir un cuestionario contextualizado al nivel medio superior y ajustado al marco conceptual del estudio, manteniendo al mismo tiempo la validez de contenido respaldada por fuentes reconocidas. Cada reactivo se valoró mediante una escala Likert de cinco puntos, lo cual facilitó identificar gradientes finos en las percepciones docentes y distinguir entre niveles bajos, medios y altos de competencia profesional.

Antes de aplicar la versión final del cuestionario, se realizó una prueba piloto con un pequeño grupo de profesores externos a la muestra. Esto ayudó a corregir redacciones ambiguas y asegurar la claridad de los planteamientos. Posteriormente, se evaluó la confiabilidad interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos valores se ubicaron en rangos aceptables para continuar con la medición formal.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de un formulario en línea, habilitado durante dos semanas. Esta modalidad permitió que los docentes respondieran sin presión de tiempo y desde el entorno de trabajo que consideraran adecuado. Una vez cerrada la convocatoria, se depuraron los registros para conservar únicamente los casos completos y válidos.

El procesamiento se realizó utilizando estadísticos descriptivos (medias, frecuencias y desviaciones estándar), así como análisis bivariados orientados a explorar posibles asociaciones entre las dimensiones evaluadas. El propósito no fue establecer relaciones

causales, sino identificar patrones que ayudaran a comprender cómo interpretan los docentes su papel en la construcción de ambientes inclusivos.

En conjunto, esta metodología permitió generar una lectura precisa de las capacidades actuales del profesorado, al tiempo que ofrece insumos para reflexionar sobre las necesidades de formación continua y los ajustes institucionales que podrían fortalecer la inclusión en el bachillerato.

4. Resultados

El análisis de los datos permitió identificar tendencias claras en la manera en que los docentes del nivel medio superior interpretan y aplican la educación inclusiva dentro de sus cursos del área económico-administrativa. Aunque las respuestas muestran variaciones entre planteles y trayectorias profesionales, se observan patrones consistentes que permiten caracterizar el nivel de preparación del profesorado en tres dimensiones: competencias pedagógicas, gestión del aula y percepción del apoyo institucional

Tabla 1. Perfil docente de la muestra (n = 43)

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	25	58.1%
	Mujer	18	41.9%
Años de experiencia	1–5 años	9	20.9%
	6- 10 años	14	32.5%
	11+ años	20	46.5%
Formación en inclusión (cursos previos)	Si	17	39.5%
	No	26	60.5%

Nota: Elaboración propia 2024

La mayoría de los participantes son docentes con trayectoria amplia y sin formación formal previa en inclusión. Esto sugiere que el trabajo cotidiano con estudiantes diversos depende más de la experiencia acumulada que de programas institucionales de capacitación.

Tabla 2. Nivel de dominio percibido en planificación inclusiva

Ítem	Media	Desviación Estándar
Ajusta materiales según necesidades individuales	3.2	0.84
Diseña actividades con distintos niveles de complejidad	3.5	0.74
Identifica barreras para el aprendizaje antes de planear	3.1	0.88

Nota: Elaboración propia 2024

Los promedios muestran un manejo intermedio de la planificación inclusiva. Aunque los docentes reconocen la necesidad de diversificar actividades, aún presentan dificultades para anticipar barreras y adecuar materiales de forma sistemática.

Tabla 3. Estrategias para gestionar aulas diversas

Estrategia	Siempre	A veces	Nunca
Trabajo colaborativo heterogéneo	18	20	5
Instrucciones segmentadas o por etapas	14	22	7
Evaluación diferenciada	9	25	9

Nota: Elaboración propia 2024

Las estrategias centradas en la interacción —como equipos heterogéneos— son más utilizadas, mientras que la evaluación diferenciada sigue siendo menos implementada, posiblemente por limitaciones normativas o cargas administrativas

Tabla 4. Condiciones institucionales percibidas

Condición	Media
Acceso a orientadores o personal de apoyo	2.4
Disponibilidad de recursos pedagógicos accesibles	2.7
Tiempo institucional para coordinar apoyos	2.1
Sensibilización de la comunidad escolar	3.0

Nota: Elaboración propia 2024

Persisten condiciones institucionales débiles para sostener prácticas inclusivas. La mayor carencia se observa en el acompañamiento profesional especializado y en el tiempo asignado para coordinar intervenciones.

Tabla 5. Correlaciones entre dimensiones

Relación	R de Pearson	P
Planificación inclusiva ↔ Gestión del aula diversa	0.61	< .01
Planificación inclusiva ↔ Acompañamiento académico	0.47	< .05
Gestión del aula ↔ Condiciones institucionales	0.29	.07

Nota: Elaboración propia 2024

La planificación inclusiva se asocia con una mejor gestión del aula diversa, lo que sugiere que los docentes que anticipan necesidades logran ambientes más accesibles. Las condiciones institucionales apenas muestran relación, lo cual evidencia que muchos esfuerzos se realizan pese a limitaciones externas.

Tabla 6. Comentarios cualitativos representativos

Condición	Media
Falta de acompañamiento	"A veces identifico a un estudiante que requiere apoyo, pero no sé a quién canalizarlo."
Sobrecarga administrativa	"La planeación diferenciada es posible, pero el tiempo para evaluarla es insuficiente."
Iniciativa personal	"He modificado mis actividades por cuenta propia, aunque no tenga capacitación formal."

Nota: Elaboración propia 2024

Los testimonios refuerzan la tendencia cuantitativa: el docente suele actuar por iniciativa propia ante la falta de estructuras formales, y percibe que los procesos inclusivos demandan más tiempo del que la escuela reconoce.

5. Discusión

Los hallazgos obtenidos permiten situar el desempeño docente en un terreno complejo, donde la intención de trabajar bajo principios inclusivos convive con limitaciones estructurales que no dependen del aula. Un primer elemento que llama la atención es el contraste entre la experiencia acumulada de buena parte de los participantes y la escasa capacitación formal que han recibido en temas de inclusión. Aun cuando muchos docentes han permanecido en el sistema educativo por más de una década, la falta de formación específica provoca que cada quien desarrolle sus propias soluciones, generalmente a partir de ensayo y error. Esta situación

genera prácticas heterogéneas, algunas muy valiosas, pero sin el acompañamiento institucional necesario para que se consoliden.

En la dimensión pedagógica, los resultados muestran un avance parcial: el profesorado reconoce la importancia de diversificar actividades y ajustar materiales, pero todavía encuentra dificultades para anticipar obstáculos que enfrentan sus estudiantes. Esto sugiere que la inclusión se vive más como respuesta inmediata ante una situación que como parte deliberada de la planificación. Si se revisan las estrategias utilizadas en el aula, se observa que aquellas relacionadas con el trabajo colaborativo han logrado mantenerse, quizá porque requieren menos recursos externos y se apoyan en dinámicas conocidas por el profesorado. En contraste, las formas de evaluación diferenciada siguen siendo poco aplicadas, lo que resulta comprensible si se consideran los requerimientos administrativos y las normas institucionales que, en muchos planteles, continúan privilegiando modelos de evaluación uniformes.

Otro punto que resalta es la brecha entre la disposición docente y las condiciones que ofrece la escuela. La mayoría de los participantes señala limitaciones en el acceso a personal especializado y en el tiempo destinado a coordinar apoyos, lo cual dificulta dar seguimiento a las necesidades de cada estudiante. Aunque los planteles cuentan con algunos recursos, estos suelen ser insuficientes para sostener protocolos de intervención más amplios. En varios testimonios aparece una constante: las acciones inclusivas avanzan más por iniciativa personal que por lineamientos institucionales. Esto es significativo, pues indica que la inclusión no ha logrado consolidarse como un compromiso estructural del sistema educativo, sino como una práctica que recae en la voluntad de cada docente.

Las correlaciones halladas ayudan a comprender esta dinámica. La relación entre planificar de manera inclusiva y gestionar adecuadamente un grupo diverso refuerza la idea de que la inclusión inicia desde la preparación de la clase. Sin embargo, la débil asociación entre las condiciones institucionales y las estrategias del aula revela que el profesorado opera, en buena medida, sin respaldo suficiente. En este sentido, el esfuerzo cotidiano de los docentes adquiere un mayor valor, pero también evidencia la necesidad urgente de articular programas de capacitación, acompañamiento continuo y políticas que permitan reconocer formalmente estas tareas.

Finalmente, los comentarios cualitativos aportan un ángulo más humano al análisis. Las preocupaciones por la carga de trabajo, la falta de canales claros de atención y la sensación de trabajar "a contracorriente" dan cuenta de un contexto donde la inclusión aparece como aspiración, pero no siempre como práctica sostenida. Aun así, muchos docentes han encontrado formas de adaptarse y apoyar a su alumnado, lo que habla de un compromiso genuino que puede servir como punto de partida para fortalecer la cultura institucional. El desafío, por tanto, no solo consiste en ampliar recursos, sino en crear estructuras que permitan que el trabajo inclusivo deje de depender exclusivamente del esfuerzo individual y pueda convertirse en una práctica compartida.

6. Conclusiones

El análisis realizado permite entender que la inclusión en el nivel medio superior no depende únicamente de buenas intenciones, sino de un conjunto de capacidades docentes que requieren desarrollarse de manera sostenida. Los resultados ponen en evidencia que, aunque la mayoría del profesorado muestra disposición para atender a estudiantes con distintas

necesidades, esa voluntad no siempre se traduce en acciones sistemáticas debido a la ausencia de formación específica y al limitado apoyo institucional. Esta combinación genera prácticas irregulares que, si bien ofrecen soluciones momentáneas, no alcanzan a consolidar una cultura inclusiva de largo alcance.

Uno de los aportes centrales del estudio es demostrar que las estrategias inclusivas no surgen de manera espontánea; requieren planificación, acompañamiento y condiciones que permitan experimentar sin que el docente sienta que trabaja en aislamiento. Tanto la diversificación de actividades como la adaptación de materiales muestran mejores resultados cuando el profesorado cuenta con referentes claros, tiempo para preparar sus clases y acceso a especialistas que orienten el trabajo cotidiano. Esto refuerza la idea de que la inclusión debe ser parte estructural de la vida escolar y no un esfuerzo individual que dependa de la voluntad de cada maestro.

Asimismo, se confirma que la inclusión no puede reducirse a modificaciones puntuales en el aula. La gestión del grupo, el tipo de evaluación aplicado, la coordinación con directivos y el involucramiento de la comunidad escolar forman un ecosistema que influye directamente en la experiencia del estudiante. En este sentido, el estudio visibiliza que las carencias administrativas y la falta de canales institucionales dificultan que los docentes puedan sostener prácticas inclusivas de manera continua. Esta realidad subraya la urgencia de replantear los modelos de apoyo en los planteles, así como de fortalecer las rutas de intervención con personal capacitado y recursos suficientes.

Realizar este estudio resulta especialmente relevante porque aporta evidencia concreta sobre un problema que suele mencionarse de manera abstracta: la distancia entre los discursos oficiales sobre inclusión y las condiciones reales en que trabajan los maestros. Mostrar esta brecha con datos y testimonios permite abrir un espacio para la reflexión y la mejora educativa, además de ofrecer elementos para orientar políticas públicas, programas de capacitación y procesos de evaluación interna. Al identificar los puntos críticos, se generan oportunidades para diseñar estrategias más realistas y ajustadas a la práctica docente.

En conjunto, el trabajo confirma que la inclusión no se construye únicamente desde los lineamientos institucionales, ni tampoco exclusivamente desde el aula. Se trata de un proceso compartido en el que la formación docente, el acompañamiento técnico, la estructura escolar y el compromiso profesional deben converger. Fortalecer estas dimensiones permitirá avanzar hacia un sistema educativo más justo, donde todos los estudiantes tengan condiciones reales para aprender y donde los docentes cuenten con las herramientas necesarias para acompañar ese proceso.

Referencias

Aguilera, A., Barradas, U. D., Alcocer, M. H., & Fierro, N. G. (2024). *Gestión y Formación Docente de Educación Básica en la Inclusión de Estudiantes con Capacidades Diferentes*. Revista Docentes 2.0, 17(2), 42–50. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.524

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

CEPAL. (2021). *La brecha digital en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/publicaciones/46616-la-brecha-digital-america-latina-caribe-retos-oportunidades

Cruz, I. (2020). *Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores*. Sinéctica, (54), e978. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-008

Fernández, J. M. (2012). *Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior*. Revista de la Educación Superior, 41(2), 9–24. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60425033001

Fernández, J. M. (2021). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23(3). https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Pacheco, A., & Cisneros, E. J. (2025). *Docentes e inclusión educativa en la educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025)*. Revista Panamericana de Pedagogía, 41. https://doi.org/10.21555/rpp.3476

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre. https://doi.org/10.2760/159770

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion

UNESCO. (2023). *Tecnologías digitales para la educación inclusiva*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386421