

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

ISSN 2954-3584



Núm. 23
Mayo, 2026
Año 8

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

NÚM.23, MAYO—AGOSTO 2026. AÑO 8

Publicación cuatrimestral.

Hecho en México. Prohibida su venta.

La Revista Inspiración Educativa México, publica investigaciones, proyectos, innovaciones, puntos de vista, iniciativas y experiencias sobre temas educativos de relevancia educativa e impacto social.

Para mayor información diríjase a:
revistainspiracion2019@gmail.com
Tel. 5516499884

Cintillo legal

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO. Año 8, núm. 23 mayo-agosto 2026, es una publicación cuatrimestral editada por Ezequiel Chávez Collí. Calle 124, No. 13, Manzana 32, Supermanzana 245, C.P 77516, Cancún, Quintana Roo. Tel. 5516499884, página electrónica www.revistainspiracioneducativa.com, correo electrónico: revistainspiracion2019@gmail.com. Editor Responsable: Ezequiel Chávez Collí. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2019-060712591400-102, ISSN 2954-3584, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización, Ezequiel Chávez Collí. Fecha de última modificación: 07 de agosto de 2026.

Está permitido el uso de este material con fines no comerciales dispuestos por los/las autores/as y las atribuciones otorgadas al editor. Los términos oficiales de esta licencia pública se aplican conforme a lo indicado.

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenidos de la publicación sin previa autorización de la Revista Inspiración Educativa México siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.



CONTENIDO

Palabras del editor

4

La tríada Sociedad, Cultura y Alfabetización Digital: claves para la transformación del Ser en la era digital

5

Porque las emociones de los docentes... sí importan". Una mirada desde la Supervisión Escolar rumbo a las Comunidades de Aprendizaje

11

¿Será solamente la preparación profesional docente garantía de un mejor rendimiento académico de los alumnos?

20

Elaboración de un taller de accesibilidad digital orientado a los docentes de nivel superior de la UADY: una experiencia desde la Especialidad en Docencia

26

El dispositivo ULIS hacia una enseñanza inclusiva

35

La inclusión educativa en preescolar: desafíos y oportunidades

40

Palabras del editor

Estimados lectores

Nos complace presentar el vigésimo tercer número de la Revista Inspiración Educativa, con artículos de interés con relevancia educativa, social y cultural. Desde la perspectiva de diversas figuras educativas. En este número nos adentraremos a reflexionar la mejora de la educación mediante diversos ámbitos.

Primeramente, exploraremos cómo la cultura y la alfabetización, son parte importante en la era digital que en los últimos años ha tenido un mayor auge en las aulas. Lo cual nos lleva incluso a preguntarnos ¿la preparación profesional docente garantiza un mejor rendimiento académico en los alumnos?

Posteriormente, hablaremos sobre el bienestar emocional de los docentes, lo cual es un tema sumamente importante a desarrollar dentro del plan de trabajo escolar, y en este número, les presentaremos una perspectiva de ello, desde la Supervisión Escolar.

Además, nuestros docentes articulistas, han desarrollado investigaciones y propuestas que abarcan temas que van desde la accesibilidad digital, hasta la inclusión aplicada en la docencia y los retos que pueden presentarse desde preescolar.

Cada uno de los temas abordados, refleja la educación que muchos idealizamos: humana, inclusiva e innovadora. Como editorial, nos corresponde no solamente darles difusión, sino también invitar a cada uno de ustedes como lectores, a ser parte de un diálogo colectivo. Pues finalmente, la educación también es un acto de esperanza compartida.

Ezequiel Chávez Collí

La tríada Sociedad, Cultura y Alfabetización Digital: claves para la transformación del Ser en la era digital



Ing. Heriberto Prieto Zamudio
Profesor de Bachillerato General
Cofundador de la iniciativa "Competencia Digital Cero"
Puebla, México
heribertopz21@gmail.com

Resumen

Este documento presenta la tríada de la transformación digital, compuesta por la Sociedad, la Cultura y la Alfabetización Digital. Esta interconexión es fundamental para desarrollar una ciudadanía crítica y responsable en un mundo mediado por las TIC y la Inteligencia Artificial. Mientras la sociedad facilita la estructura de conexión, la cultura dicta las normas de interacción y la alfabetización empodera al individuo para navegar de forma ética, segura y autónoma el entorno digital

Palabras clave: sociedad, cultura, alfabetización, ciudadanía digital e inteligencia artificial

Introducción

En el mundo actual, donde las fronteras entre lo físico y lo digital se desdibujan, la sociedad experimenta una transformación constante impulsada por las tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial (IA). Para que los individuos desarrollen una ciudadanía digital crítica, responsable y plena, es esencial comprender la influencia de las prácticas culturales en esta evolución y cómo la alfabetización digital empodera a las personas en este nuevo escenario. De esta manera, la tríada Sociedad Digital, Cultura Digital y Alfabetización Digital emerge como un marco fundamental para analizar la formación y el desenvolvimiento del ser humano en la era digital.

Comprender la interacción dinámica entre estos tres elementos es crucial para fomentar una autonomía digital que permita a los individuos observar, cuestionar y comprender su existencia en el mundo digital.

Fundamento Conceptual

Para comprender la intrincada relación entre estos conceptos, es necesario definirlos y analizar su interconexión, visualizando cómo se articulan para influir en nuestra vida cotidiana .

La Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) constituye un campo amplio que engloba diversas tecnologías para el procesamiento, almacenamiento y transmisión de información. Términos como Tecnología Digital, Entorno en Línea (o virtual) o plataforma digital e Inteligencia Artificial representan elementos o aplicaciones dentro de este vasto dominio tecnológico. Si bien en el lenguaje cotidiano pueden utilizarse de manera flexible, cada uno alude a aspectos específicos de este panorama tecnológico .

Un aspecto fundamental a considerar es que la creación de una cuenta de correo electrónico representa nuestro primer paso para establecer una identidad como ciudadanos digitales en el ciberespacio o entorno digital. Los conceptos centrales de esta tríada se definen de la siguiente manera:

Sociedad Digital: Describe cómo las tecnologías digitales, incluyendo la Inteligencia Artificial y los entornos en línea, median y transforman las relaciones entre individuos, así como su organización y funcionamiento en diversos ámbitos de la vida cotidiana.

Cultura Digital: Es el conjunto dinámico de normas, conocimientos, valores,

prácticas, expectativas y comportamientos sociales que moldean las interacciones de los individuos con las tecnologías digitales, la inteligencia artificial y el entorno en línea.

Alfabetización Digital: Es la capacidad de utilizar las tecnologías digitales, la inteligencia artificial, las herramientas de comunicación y las redes para localizar, evaluar, comprender, criticar, resolver problemas y crear información de manera efectiva, ética y responsable.

Contextualizando la Aplicación de la Tríada

Para ilustrar la aplicación de esta tríada en la vida diaria, consideremos tres escenarios comunes en el uso del entorno en línea:

Caso 1: Comunicación en Línea:

Sociedad Digital: La comunicación a través de mensajería instantánea y redes sociales se realiza mediante la conexión de individuos a través de plataformas digitales. Este entorno facilita la interacción entre personas e incluso con sistemas de Inteligencia Artificial.

Cultura Digital: La forma en que se transmiten los mensajes dentro de este entorno está influenciada por la cultura digital, que se manifiesta en el uso de emojis, hashtags, GIFs, avatares, stickers, acrónimos y otros elementos simbólicos que enriquecen la conversación.

Alfabetización Digital: Un aspecto crucial es la comprensión de quién puede visualizar las publicaciones y el tipo de información personal (imágenes, videos) que se comparte en estas plataformas, promoviendo un uso seguro y consciente de la privacidad.

Caso 2: Acceso a Información y Servicios en Línea:

Sociedad Digital: El uso de plataformas para compras en línea o trámites gubernamentales implica la provisión de datos personales a través de la infraestructura digital.

Cultura Digital: Las normas y expectativas sobre cómo se proporciona esta información (por ejemplo, la aceptación de términos y condiciones) forman parte de la cultura digital que guía estas interacciones.

Alfabetización Digital: La capacidad de verificar la seguridad de un portal antes de ingresar datos personales es un componente esencial de la alfabetización digital, protegiendo así la información del usuario.

Caso 3: Uso de Plataformas de Productividad, Entretenimiento y Educación:

Sociedad Digital: La integración social se extiende al uso de plataformas de productividad, entretenimiento y educación, las cuales a menudo requieren la creación de perfiles personales y el registro de comportamientos en línea.

Cultura Digital: En estos entornos, se desarrollan formas específicas de lenguaje y comunicación, así como protocolos para la interacción, a menudo influenciados por tendencias globales.

Alfabetización Digital: Contar con medidas de protección adecuadas para evitar la filtración de información personal o ser víctima de fraudes es un aspecto fundamental de la alfabetización digital para garantizar una experiencia en línea armoniosa y segura.

Conclusión

En paralelo a la "tríada de la conexión" individual – la relación con uno mismo, con los demás y con el universo – que se considera fundamental para una vida plena y armoniosa, podemos identificar una tríada esencial para la vitalidad de una Ciudad Digital: Sociedad Digital, Cultura Digital y Alfabetización Digital. Tal como los ejemplos demuestran, la Sociedad Digital facilita la conexión entre los habitantes y con el entorno digital; la Cultura Digital define los modos de interacción y las normas sociales en este espacio; y la Alfabetización Digital capacita a los ciudadanos para participar de manera efectiva y mitigar los riesgos. De esta forma, la comprensión y el fomento de estos tres elementos son tan cruciales para una transformación digital humana positiva como lo es la conexión personal para una existencia armoniosa.

Bibliografía

- Grezan. (2025). Herramientas digitales e IA en el desarrollo cognitivo. Blog de Grezan. <https://grezan.cl/herramientas-digitales-e-ia-en-el-desarrollo-cognitivo/>
- Grezan. (2025). Hacia un Modelo Latinoamericano de Progresión en Competencias Digitales y de IA. Blog de Grezan. Recuperado de: <https://grezan.cl/hacia-un-modelo-latinoamericano-de-progresion-en-competencias-digitales-y-de-ia/>
- Zúñiga Oñate, Joselyn Michelle (2024). Impacto de la Comunicación Digital en el Bienestar Psicológico: Una Relación Compleja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6302-6321. Recuperado de: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11049>
- Prieto, H. Núm. 13, febrero, 2023, Año. 5 Cancún, Q. Roo, México. Salud Digital: Bienestar para una vida digna en contextos virtuales y presenciales. Inspiración Educativa México. Recuperado de: <https://www.revistainspiracioneducativa.com/RIE-MX-TRECEAVA-EDICI%C3%93N.pdf>

- Prieto, H. (2022), Repensar el uso de las Redes Sociales en la Educación, *Revista Inspiración Educativa México*. 10 (4), 31-34 Recuperado de: <https://www.revistainspiracioneducativa.com/Ediciones/RIE-MX-DECIMA-EDICION.pdf>
- Prieto, H, Gonzalez, A. y Jiménez, D. (2019). La Educación, El Gran Reto de un disruptivo mundo laboral y socioeconómico. *INÉD 21*. Recuperado de: <https://ined21.com/la-educacion-el-gran-reto-de-un-disruptivo-mundo-laboral-y-socioeconomico/>
- Prieto, H. y González, A. (2018). La Generación Dactilar y las Dificultades Conductuales en los Procesos de Aprendizaje. *e-DUCADORES DEL MUNDO*, 2, 36 -38. Recuperado de: <http://e-ducadores.org/2018/05/17/llego-el-gran-dia/>

Porque las emociones de los docentes... sí importan". Una mirada desde la Supervisión Escolar rumbo a las Comunidades de Aprendizaje



Dra. Sandra Beatriz Uh Arce
Supervisora Escolar de educación primaria
Playa del Carmen, México
sandrabua@hotmail.com

Resumen

En el Estado de Quintana Roo, un grupo de docentes de educación primaria, interesados en la transformación educativa, han iniciado la consolidación de las comunidades de aprendizaje. El colectivo que se creó en octubre de 2025 lleva por nombre en lengua maya Kaajil Kaambal (aprendemos del pueblo). Comenzamos con 15 escuelas, entre públicas y particulares de la zona 053 de Playa del Carmen, así como dos escuelas de Cancún y una de Chetumal. Iniciamos con entusiasmo en este ciclo escolar 2025-2026, por invitación de algunas redes de otros Estados, a transformar los Consejos Técnicos en Comunidades de Aprendizaje, pero de una manera más vivencial y no solo en la teoría que se encuentra en las orientaciones de los CTE y le agregamos la palabra "Comunalidad".

En esta narrativa se plasma la experiencia en la práctica educativa en función de supervisión y la profesionalización que se ha requerido para poder acompañar y asesorar a las escuelas de la zona escolar 053 e incorporar como esencia misma las Comunidades de Aprendizaje desde el trabajo con el SER personal y profesional y luego poder trabajar en grupos, en comunidad. Dejar el ego de "yo enseño, yo soy superior que otros y tengo que dar mi clase porque yo soy el maestro"; caminar juntos para aprender de todos. Podemos aprender de un alumno, de un padre de familia, de otras personas que están ahí, pero muchas veces no los hacemos partícipes en este proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Comunalidad, compartencia, diálogo, saberes ancestrales

Introducción

Actualmente, mi motivación en la vida profesional es lograr una colaboración activa entre familias, docentes y actores sociales para diseñar proyectos educativos contextualizados, fomentando la participación familiar, la comunicación afectiva y la organización de actividades comunitarias, con el propósito de responder a las comunidades locales y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. La NEM en el Plan de estudios menciona que: “La escuela debe formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás; la escuela es un lugar en donde se construyen relaciones pedagógicas que tienen repercusión en la vida cotidiana de las y los estudiantes, de sus familias y de las profesoras y los profesores”. (SEP, 2022, p. 16).

De esta manera surge la propuesta de implementar un proceso de formación para los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que el docente requiere revalorizarse, enriquecer sus conocimientos y tener confianza en el futuro para ser faros de luz para los educandos. Se requiere que también aprendan a formar Comunidades de Aprendizaje con base en el diálogo, ya que las escuelas son muy competitivas y hacen muchas actividades, pero más bien es para lucirse y no con el firme propósito de transformar la práctica para que todas y todos aprendan desde la mirada emancipadora que, en el caso de la comunidad, siento que nuestros valores, esencia, costumbres y prácticas ancestrales han sido lapidados por siglos y es necesario rescatarlos. Así que, como dije antes, moveremos las actividades desde el SER, para que sientan que PERTENECEN a una comunidad donde aprenden unos con otros. Como dice Paulo Freire: "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo".

Estamos en el proceso de identificar fortalezas y virtudes de nuestras escuelas que favorezcan la conformación de las comunidades de aprendizaje. Queremos

que cada acción que realicen los integrantes de la comunidad se convierta en raíces profundas para poder sostener el árbol donde cada rama está formada por estudiantes, padres de familia, docentes, autoridades locales, así como organizaciones sociales (hoteleros) que nos hacen querer lograr un sueño en común, el rescate de nuestra cultura maya. La interrelación de los diferentes actores fortalece la comunidad: los saberes se entrelazan, las generaciones se acompañan y las decisiones se construyen hombro a hombro. En lo que más ponemos atención es en lograr que los padres de familia se integren a las escuelas, más participación, así como el cuidado del ambiente y el rescate de la cultura y las tradiciones.

Desarrollo

Una Comunidad de Aprendizaje es un espacio colectivo donde estudiantes, docentes, familias, autoridades educativas y actores sociales participan de manera horizontal en la construcción y desarrollo de proyectos socioeducativos comunes. Se fundamenta en el trabajo colaborativo, la reciprocidad y el diálogo horizontal, reconociendo la diversidad de saberes y experiencias como fuente de aprendizaje situado para contribuir a una transformación social que se refleje en una ciudadanía consciente, crítica, responsable y creativa.

En la zona escolar 053 hay 15 escuelas (ocho públicas y siete particulares). Algo que se ha detectado es la falta de conocimiento y práctica de la pedagogía propuesta en los planes y programas; trabajan por proyectos en su mayoría, pero se requiere fortalecer en el horizonte transformador de la Nueva Escuela Mexicana; a los proyectos les hace falta alma, fuerza, direccionarlos para que cumplan una función, iniciar con ellos una verdadera autonomía profesional donde se hagan responsables. El colectivo de directores siempre trata de culpabilizar al otro por lo que se hace y lo que no. Es por lo que se requiere de verdaderos líderes que se conozcan, se valoren y se responsabilicen, y es ahí donde comienza la verdadera autonomía. Se pretende transitar hacia las Comunidades de Aprendizaje porque en el camino se reflexiona de una manera dialógica, autocrítica, con memoria histórica. En la zona escolar pude observar que algunos directores de las escuelas demuestran una actitud de que lo saben todo, no hay nada que aprender y se quejan de las capacitaciones diversas que se les ponen; están

en una zona de confort, pero es bien sabido de que tenemos que movernos. En principio se oponían, pero de a poco cada vez somos más con el compromiso de seguir aprendiendo porque la educación es cambiante y últimamente de una forma gigantesca. Desde esta mirada se propone transitar a las Comunidades de Aprendizaje desde el autoconocimiento y la autoaceptación, como un ser humano con propósitos, para que pueda ser empático con los demás seres que habitan este planeta y comenzar con los docentes y directivos.



Mi tarea es acompañar este tránsito, ya que exige cultivar la paciencia, afirmar nuestras convicciones y asumir con profundidad el compromiso ético y político de la justicia, equidad y humanismo educativo. En este horizonte, la enseñanza deja de ser una tarea aislada para convertirse en un acto

colectivo, que honra los saberes locales y construye nuevos horizontes para el aprendizaje y la convivencia. No es fácil el camino, pero siendo optimistas se puede lograr mucho con motivación y ejemplo.

El Plan de trabajo de la zona escolar para este ciclo está enfocado a la reconfiguración del Consejo Técnico Escolar (CTE) hacia las Comunidades de Aprendizaje en Comunalidad (CAC) porque convierte el acto de educar en una práctica ética, política y pedagógica, profundamente vinculada a la vida, al trabajo colectivo y al humanismo transformador. Para ello se requiere iniciar juntos el camino hacia la construcción de las CAC, como parte del proceso de reflexión y organización del ciclo escolar 2025–2026. Este tránsito representa una apuesta colectiva por una educación situada, arraigada en los territorios, tejida con los saberes locales y comprometida con la transformación pedagógica desde enfoques decoloniales, fortaleciendo el vínculo entre el aula, la escuela y el territorio, y promoviendo prácticas pedagógicas éticas, participativas y profundamente

transformadoras.

En mi búsqueda he tenido el acompañamiento de colectivos que están interesados como yo de buscar el cambio de paradigma y de ahí reproduzco con mi equipo de trabajo lo aprendido como son: los viajes pedagógicos, las narrativas y la actividad de trueque de saberes, el equipo requiere primero que nada de un acompañamiento que se ha planeado por un año con detalle y que lleva a un fin: convertir el colectivo en comunidades de aprendizaje en comunalidad donde nos escuchamos y miramos todos por medio del diálogo hasta llegar a una reflexión, movilizar saberes; pero también tener las respuestas adecuadas para la asesoría ante una determinada situación porque en estos tiempos se requiere, es por ello que estoy en constante profesionalización ya que me queda claro que siempre debemos contar con nuevas herramientas para ir mejorando mi función y una de ellas es asesorar correctamente según la situación.

¿Pero por dónde empiezo? Hombre, concóctate a ti mismo.

Una de las actividades propuestas es el acompañamiento en el desarrollo socioemocional de los docentes de la zona. Muy pocos docentes cuentan con habilidades socioemocionales que el sistema educativo demanda ante los nuevos retos; es por ello que es necesario contar con un programa para la formación de docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales para contribuir a una de las finalidades de la educación que menciona la Nueva Escuela Mexicana: “Reflexionen y comprendan su vida emocional y afectiva, así como la de las demás personas, como elemento constitutivo de relaciones de convivencia y potencial bienestar” (SEP. 2022 p. 136). Esta debe abordarse desde una perspectiva holística, pues implica un estado completo de bienestar que comprende las dimensiones física, cognitiva, emocional, espiritual y social de las personas; la falta de alguna de estas impacta de manera negativa en la actitud, la interacción, sus responsabilidades y sus actividades cotidianas.

Llevar a los docentes, a los directivos y padres de familia a ser líderes que inspiren confianza y no miedo es un gran reto, pero es la mirada que tengo en el futuro.

Como acompañante pedagógico, creo que seguiré estudiando como siempre lo he hecho; aprendo de los errores, porque los que no cometen errores es porque no actúan. Deseo que en las escuelas tengan una cultura de motivación y actitud, menos quejas, y eso se logra cuando se tienen habilidades socioemocionales, la inteligencia emocional muy necesaria en las escuelas.



Ayudaría a contribuir en la formación docente en educación emocional, brindándole herramientas para el desarrollo de habilidades para regular las propias emociones, para generar emociones positivas, para automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, ser empático y resiliente no solo para sobrellevar los momentos difíciles, sino también para que se sienta motivado en su vida personal y profesional. Es por ello

que la propuesta de acompañamiento que realizo como supervisora escolar se basa en la utilización de técnicas mindfulness, porque hay estudios científicos que sustentan su efectividad para que el ser humano logre su bienestar integral al vivir el momento presente con atención plena.

Desde un proyecto interredes, el Movimiento Pedagógico Mexicano emprendió la construcción de Comunidades de Aprendizaje en Comunalidad. A partir de noviembre de 2025, y con el acompañamiento de los colegas argentinos, se diseñó una ruta de reflexión integrada por tres talleres, cada uno compuesto por cuatro encuentros.

El primer taller, coordinado por Gabriel Roizman y Noemí Milton, tuvo como propósito indagar el grado de avance del proceso en cada institución escolar en su tránsito hacia convertirse en Comunidad de Aprendizaje. En esta instancia se

contó con la presencia de 142 maestros de todos los niveles educativos provenientes de nueve entidades de México y el registro final de 44 experiencias, las cuales agrupamos por temáticas para la segunda etapa, y nuestra comunidad de la zona 053 participó con 10 integrantes.

La profesionalización docente es importante y varios directores y docentes realizaron el taller de formación, supervisión y acompañamiento de proyectos comunitarios por docentes de Argentina, Colombia y México; estamos haciendo cambios al proyecto o propuesta de trabajo de una manera más consciente y utilizando otra narrativa, el cierre del proyecto de zona que llevó por nombre: “La compartencia (la práctica de compartir y construir saberes en común, mediante el diálogo, la reciprocidad y la participación horizontal) de proyectos y reflexiones hacia las Comunidades de Aprendizaje en Comunalidad” realizada el 20 de marzo en una escuela Amparo Matías de la comunidad de Nuevo Noc Bec, fue muy representativo para Nuestra Comunidad porque se visibilizaron nuestras raíces mayas, se compartieron saberes ancestrales con proyectos sobre la miel, el coco, la cochinita pibil, bailes de Maya Pax, danza maya, dulces típicos entre otras actividades que nos proporcionan identidad y compartimos con los supervisores escolares los cuales quedaron sorprendidos de todo lo que se hace en la zona en cuanto a la formación de verdaderas Comunidades de Aprendizaje y lo mejor aún que se involucra toda la comunidad.

Cierre

Para lograr transitar a las Comunidades de Aprendizaje, requiere ser autónomo para decidir en el diálogo y con pensamiento crítico; en eso consiste el acompañamiento: primero en el trabajo del SER (socioemocional), luego el PERTENECER (formación de la comunidad Kaajil Kaambal) para HACER (intercambio de proyectos con Trueque de Saberes). No voy a negar que en un inicio tenía mucho miedo de realizar las actividades porque no me sentí capaz. Pero el equipo de trabajo me motivó a seguir hacia adelante.

Desde una perspectiva pedagógica, el acompañamiento docente solo puede consolidarse como una práctica transformadora cuando existe una genuina disposición de apertura por parte de quienes participan en él. Acompañar y ser acompañado implica reconocer que la formación profesional es un proceso permanente, inacabado y profundamente humano. En este sentido, resulta indispensable que las y los docentes asuman el acompañamiento no como un juicio o supervisión, sino como una oportunidad de crecimiento compartido orientado a la mejora de la práctica educativa y al fortalecimiento de la comunidad académica .

Para que este proceso se desarrolle de manera auténtica, es necesario, en primer lugar, reconocer y gestionar el ego profesional. Tanto quien recibe como quien brinda el acompañamiento debe colocarse en una postura de humildad pedagógica, entendiendo que el saber docente se construye de manera colectiva y que nadie posee verdades absolutas en el ejercicio educativo. Despojarse del ego permite abrir espacios para la escucha activa, la autocrítica y la reflexión profunda sobre la práctica.

En segundo lugar, el acompañamiento pedagógico debe sustentarse en relaciones basadas en el respeto mutuo, la confianza y la horizontalidad. Cuando las interacciones se construyen desde una lógica de colegas que comparten saberes, experiencias y desafíos comunes, se favorece un clima de colaboración genuina que fortalece el aprendizaje profesional. Esta horizontalidad no implica ausencia de liderazgo, sino un liderazgo pedagógico sensible, ético y dialógico que reconoce al otro como sujeto de saber y experiencia.

En suma, el acompañamiento docente adquiere sentido formativo cuando se convierte en un espacio de encuentro humano y profesional, donde la reflexión compartida, el respeto y la apertura posibilitan la construcción de prácticas educativas más conscientes, críticas y comprometidas con la mejora continua de la educación. ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? Preguntas básicas para encender la motivación para hacer comunidad: ¿qué me pasa? ¿qué

nos pasa? ¿Qué queremos que nos pase? En cada sesión de Consejo Técnico reflexionábamos sobre preguntas claves y eso nos fue llevando hacia un sueño en común.

Actualmente, se puede observar que en las escuelas están aplicando lo aprendido en los talleres sobre socioemocional, narrativas y viajes pedagógicos al ver proyectos que realmente impactan a la comunidad y a la conciencia y cuidado del ambiente. Tienen talleres donde concientizan al padre de familia sobre la importancia del cuidado y amor a sus hijos, con psicólogos que apoyan; realizan actividades como: “Somos aliados”, “educar con amor”; proyectos sobre cuidado del mar, los animales nativos como los tejones, los delfines, las tortugas, realización de composta y limpieza de áreas verdes cercanas a sus escuelas. También hacen clubes de yoga, meditación, arte, lectura y ciencia. Es una zona muy movida y siempre están creando proyectos donde no solo exponen, comparten, sino que también involucran al padre de familia en los aprendizajes de los niños. Los docentes manifiestan que tenían miedo de abrirse a la comunidad, pero que están teniendo muy buenos resultados porque ya los niños se sienten mirados y escuchados por los docentes y padres de familia. Como Comunidades de Aprendizaje hemos entendido que tenemos que comenzar a actuar, que trascienda lo que reflexionamos, pero de una manera activa y en los contextos inmediatos. El impacto que le damos a la formación continua genera un ambiente cordial que nos hermana como docentes, una bondad que nos permite reflexionar en un diálogo que nos da la oportunidad de sentir y preocuparnos por el otro.

Bibliografía

Patiño, H. (2021) ¿Qué habilidades socioemocionales deben fortalecer los futuros docentes? Estudio preliminar en una Escuela Normal mexicana. Revista de investigación educativa. Número, 6 (3), 10-15

Secretaría de Educación Pública (2023). Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6. Fase 2. SEP

Turner L. y Pita B. (2020) Pedagogía de la Ternura. México: Editores Matrerros.

Arias-Valbuena. D.C., Orrego-Noreña. J.F. & Gamboa-Suárez. A. A. (2021).

¿Será solamente la preparación profesional docente garantía de un mejor rendimiento académico de los alumnos?



Dr. Manuel Roberto Reyes Gutiérrez
Profesor de Educación Primaria
Cancún, México
maroregu@gmail.com

Resumen

Actualmente, la oferta tan tentativa que plantean las diferentes universidades pedagógicas de nuestro país y del extranjero genera una gran inquietud entre la comunidad docente. Una comunidad deseosa de poder contar con un documento oficial que le permita obtener un puntaje extra en la competencia que existe en la USICAMM, con el fin de lograr la tan anhelada promoción, sea esta horizontal o vertical. Desde una maestría hasta un doctorado, que además de ofrecer un nivel de conocimientos considerados “elevados”, ofrecen una jerarquía ante la plantilla de docentes que integran la escuela, ya que no todos están dispuestos a sacrificar una gran parte de su tiempo para dedicarlo a la preparación que las o los que, si se lo permiten, se proponen alcanzar.

Este artículo no pretende poner en entredicho la intención con la que las o los docentes deciden, por necesidad (mejorar su salario participando en las promociones de la USICAMM) o por convicción (obtener un documento oficial que les permita impartir clases en un nivel superior, ser ejemplo y motivación para sus hijos). La intención de este escrito es, si esa preparación profesional docente realmente impacta de forma positiva en el rendimiento académico de los alumnos.

Palabras clave: preparación profesional, rendimiento académico, ética profesional .

Introducción

Cierto es que, desde siempre, los docentes han planteado sus demandas a las autoridades, tanto de gobierno como a las sindicales, acerca de la importancia de obtener un mejor salario. Como respuesta de ambas partes, se ofrece a la comunidad docente la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), la cual es un órgano de la Secretaría de Educación Pública en México, que cuenta con autonomía técnica y de gestión, y que también se encarga de normar y coordinar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento de los docentes en educación básica y media.

Desde los primeros años de funcionamiento de la USICAMM, los docentes han intentado por todos los medios válidos lograr ingresar a las promociones, desde la toma de cursos oficiales existentes en el catálogo de la SEP vía internet hasta el pago de membresías a particulares para ingresar a grupos de WhatsApp con el fin de contar con biografías y asesorías de especialistas que brindan seguimiento a los temas que se evalúan en el examen de conocimientos para las promociones. Todo esto refleja en los docentes un inevitable estrés.

Horarios flexibles... pero una carga de tareas a cumplir en muy poco tiempo

Este es uno de los ofrecimientos que muchos de los docentes no toman en consideración al momento de elegir la universidad en la cual cursarán la maestría o el doctorado que los llevará a obtener el tan deseado título que les permitirá obtener un mejor puntaje a la hora de participar en las promociones de la USICAMM. Y es que tan solo al escuchar o leer que los horarios son flexibles y que además se ofrecen las clases grabadas para que sean vistas en el momento en el que el docente tenga tiempo sin perjudicar sus labores, el docente se deja convencer de que esa es la mejor opción, pero jamás se considera la gran carga de actividades que se deben cumplir en un tiempo determinado por la universidad. Jamás se consideran las investigaciones, el análisis de las lecturas que se deben llevar a cabo donde, para sorpresa, la mayoría de ellas son de una gran cantidad de páginas, y por si fuera poco la puesta en práctica de los temas de la asignatura que se cursa, en la que piden evidencias de su aplicación en el grupo que atiende el docente en horarios de clase.

Con toda esta pesada carga de actividades, la familia del docente queda en segundo plano, pero su apoyo y admiración hacia ella (maestra) o él (maestro) por cada miembro de su familia incrementa al verla o verlo horas y horas del fin de semana sentada o sentado frente a su PC, evitando darle molestias, pedirle que los lleve al parque a jugar, evitar mostrarle los logros que sus hijos tuvieron en su semana de clases, que al menor de ellos se le cayó su primer diente, porque todo ello no vale la pena. Lo que sí vale la pena es el título de la maestría o el doctorado, y la universidad no cambiará el cronograma de actividades con las fechas marcadas para su entrega.

¿En qué momento del día se toman los cursos y se participa en los en vivos que se programan en los grupos de WhatsApp?

Las membresías que se ofrecen por las universidades en las redes sociales son tan diversas que es difícil para los docentes elegir la correcta entre una gran cantidad de opciones que a primera vista resultan muy atractivas. En cada presentación que se hace en las redes sociales, ofrecen excelentes alternativas para lograr una preparación óptima para lograr una maestría o doctorado. Lo complicado es que existen estas membresías en vivos en donde se opina, comenta, debate y se concluyen los temas que se abordan para lograr cursar con éxito la maestría o doctorado. Para colmo de males, dichos en vivos en muchas de las ocasiones suelen ser en el horario en el que se cubre la jornada laboral.

En este caso, ¿qué debe hacer el docente que ya pagó su inscripción y su primera mensualidad? Indudablemente, este es uno de los momentos que dan sentido al contenido de este artículo, ¿Debe la o el docente sacrificar el trabajo frente a su grupo para poner atención y poder participar mediante comentarios en el en vivo de su universidad? Son muchos los docentes que se hacen esta interrogante; renunciar al en vivo es renunciar a un buen porcentaje de su calificación, cuyo fin es lograr su titulación y con ello verse en mejor condición numérica para lograr las tan anheladas promociones. Pero, ¿vale realmente la pena sacrificar el trabajo frente a grupo para lograr obtener un grado académico? La respuesta que muchos ofrecen es sí, pero este

sí está condicionado a siempre y cuando los conocimientos adquiridos durante los estudios realizados se vean reflejados en el grupo donde se esté desempeñando como docente.

¿Qué se espera de un grupo de clase que tiene a un docente que cuenta con un posgrado?

Un grupo que recibe conocimientos de un docente que ha logrado un posgrado, se espera que los demuestren en los buenos resultados que se obtengan en cada una de sus evaluaciones. En su impecable conducta al recibir a alguna autoridad en el aula, guardando silencio y dando la despedida poniéndose de pie. En su forma de pensar de manera crítica, considerando en todo momento que los demás no están obligados a pensar de la misma manera en que uno lo hace y eso no quiere decir que sea nuestro enemigo. En la manera en que logra solucionar conflictos de una manera pacífica, siempre poniendo énfasis en practicar el diálogo para lograr acuerdos que beneficien a todos.

Equivocadamente, esta es la idea que la mayoría de las personas que forman parte de la sociedad tienen de un grupo atendido por un docente con posgrado. Pero lo que realmente deberían esperar es que sea un grupo con iniciativa propia para investigar de forma autónoma las interrogantes que ellos mismos deberían plantearse para lograr descifrar las incógnitas de un aprendizaje basado en preguntas detonadoras que su docente con habilidades científicas les proponga.

El grupo de un docente con posgrado no está obligado a ser el grupo ejemplo para toda la escuela. Este señalamiento se da por la razón de que existen diferentes factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos; no todo queda en manos del docente.

¿Qué factores son influyentes en el rendimiento académico de los alumnos, además de tener un docente con posgrado?

En todas las aulas el rendimiento académico de los alumnos es diferente. Existen alumnos con capacidades cognitivas sobresalientes y alumnos con capacidades

limitadas para el aprendizaje; ellos presentan en muchos casos poco interés por aprender, hábitos de estudio con poca práctica en casa, que al momento de poner en juego sus habilidades en el grupo presentan baja autoestima y confianza ante el grupo.

Si del entorno familiar se habla, otro factor sería el apoyo que los padres o los tutores ofrecen a los alumnos. Existen padres de familia comprometidos con el aprendizaje de sus hijos; ofrecen a sus hijos todas las facilidades para lograr un buen rendimiento académico en clase; son padres de familia que generan alumnos con autoestima elevada y confianza ante sus compañeros de escuela. Pero existen familias sin compromiso alguno con la escuela y menos en el apoyo académico de sus hijos; generan poca estabilidad emocional en sus hijos y pocas expectativas de triunfo hacia sus hijos.

Entre todos estos factores existentes, corresponde al docente generar un ambiente escolar seguro para el alumno, ser una guía que motive a sus estudiantes a ser investigadores y constructores de su propio aprendizaje. Corresponde al docente administrar de forma efectiva los recursos con los que cuenta el aula: asientos en malas condiciones, iluminación escasa que dificulta el aprendizaje que se plasma en el pizarrón, materiales didácticos escasos o en mal estado, siendo este fundamental para los alumnos con estilo de aprendizaje kinestésico. Escuchar y atender a cada uno de los estudiantes, que no son pocos, cuya matrícula de aula se encuentra entre los 30 y 35 alumnos por cada grupo. Con todos estos factores en contra, los docentes ponen en práctica metodologías educativas dinámicas, en las que se aprecie la participación voluntaria de los alumnos. Promueve entre sus alumnos confianza y empatía por las diferentes habilidades y aptitudes de sus compañeros. Ejerce un liderazgo que lo haga ver ante la sociedad como un individuo capaz de atender y mediar las situaciones de conflicto que se presenten en su grupo.

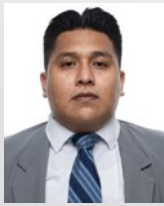
Cierre

Por todo lo anterior, el rendimiento académico de un grupo no es determinado por la atención que tenga el docente con posgrado; cierto es que, al lograr un grado más de preparación profesional, el docente obtiene conocimientos y herramientas que por ética profesional debería aplicar en su grupo; también es cierto que el trabajo académico debe ser compartido con los padres de familia o tutores. Los alumnos pasan una jornada de 4 horas en la escuela, tiempo que no resulta suficiente para consolidar valores, conductas y habilidades; el hogar debe ser el espacio donde se refuercen dichas acciones. Porque es el hogar donde el alumno obtiene la motivación para continuar con sus logros académicos al escuchar las expectativas que sus padres o tutores tienen acerca de él; sin esta motivación, el impacto que tiene la implementación de estrategias innovadoras aplicadas por el docente con posgrado será muy reducido.

Bibliografía

- García, A. M., Portuondo, R. y Guzmán, R. (2017). El proceso de preparación de los supervisores de las escuelas técnicas. TRANSFORMACIÓN. 13(3), 374-385. Disponible en: <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1652/pdf>
- Cabrera, I., Crespo, L. M. y Portuondo, R. (2017). El diseño curricular desde la perspectiva de la actividad profesional. TRANSFORMACIÓN. 13 (3), 434-443. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552017000300010
- Jaramillo M. X., Martínez, M. y Forgas, M. R. (2016). Estrategia pedagógica de capacitación profesional para los tecnólogos en Contabilidad y Auditoría. SANTIAGO. (140), 467-480. Disponible en: <http://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/145160219/1304>
- Mangovo, J. (2015). La preparación de los maestros para el trabajo de orientación vocacional en el primer ciclo de enseñanza de la República de Angola. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba. Disponible en: <http://beduniv.reduniv.edu.cu/fetch.php?data=692&type=pdf&id=692&db=1>
- Pérez, J. E. y Rondón, M. (2017). Sistema de preparación y superación para cuadros y reservas. DIDASC@LIA: DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN. 8(5), 105-126. Disponible en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalvia/article/download/1475/817>

Elaboración de un taller de accesibilidad digital orientado a los docentes de nivel superior de la UADY: una experiencia desde la Especialidad en Docencia



Mtro. Jahaziel Isai Chávez Cauich
Especialidad en Docencia de la UADY
Merida, Yucatán
J_isai_chavez@hotmail.com

Resumen

Este artículo comparte el proceso del diseño y desarrollo de un taller de accesibilidad digital que está dirigido a los docentes de nivel superior de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Esta propuesta surge a partir de mi formación como docente en el programa de la ED y del análisis de una necesidad específica en el contexto universitario. Esta propuesta se sustenta en 2 pilares muy importantes, como lo es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0) y las pautas de accesibilidad para el contenido web (WCAG 2.2). El taller se organizó en 5 módulos distribuidos en 10 sesiones y cada sesión tiene una duración de 2 horas. Las sesiones se realizan de manera gradual, donde los docentes participantes articulan sensibilización, fundamentos teóricos y aplicación práctica con recursos o materiales reales que utilizan en sus propias prácticas docentes. Este artículo no solamente describe el taller, sino que también invita a reflexionar sobre cómo un programa educativo de formación docente puede convertirse en un gestor de ideas o propuestas concretas que mejoren las prácticas educativas en el nivel superior.

Palabras clave: Docencia, inclusión, accesibilidad digital, DUA 3.0, Pautas, WCAG 2.2

Introducción

En la educación superior, las tecnologías de la información y la comunicación se han vuelto importantes para garantizar continuidad educativa, flexibilidad y nuevas formas de aprender, especialmente desde la pandemia de COVID-19.

Como menciona el autor Ramírez (2014, pág. 24), en los últimos años la educación superior está experimentando una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Los docentes de las universidades de nivel superior han integrado en su práctica profesional docente y de manera cotidiana el uso de plataformas virtuales, recursos multimedia, documentos digitales, evaluaciones en línea y una diversidad de herramientas tecnológicas que le permiten ampliar las posibilidades de poder diseñar y facilitar nuevas formas de interacción y aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, esta transformación tecnológica y digitalización de la educación ha puesto en evidencia la presencia de diversas barreras digitales que pueden dificultar el acceso, limitación o impedimento a la información y la participación de algunos estudiantes, especialmente en aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

La investigación mencionada por los autores Bong & Weiqin (2024) determina que los docentes de las universidades de educación superior, generalmente tienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva, y sus actitudes son factores esenciales que influyen en su voluntad de contribuir a la educación inclusiva. Sin embargo, carecen de los conocimientos y habilidades necesarios para cumplir este objetivo, y la capacitación es necesaria para aumentar su competencia.

En el contexto de la educación superior de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), se observa el uso de la plataforma Moodle por parte de los docentes; en ella gestionan sus asignaturas, lo cual comprende desde subir sus planes de sesión, las actividades de aprendizaje, las rúbricas de evaluación, estos usualmente en formatos PDF y Word. Igualmente, se encuentran las presentaciones de los temas o unidades que impartirán, como formatos de PowerPoint o de alternativas en línea, materiales audiovisuales como son los videos, ya sean propios o de plataformas donde adjunta el enlace de visualización.

Sin embargo, se observa que varios de esos recursos carecen de accesibilidad digital, como podrán ser documentos en formatos PDF que son imágenes mal escaneadas, lo que impediría que un lector de pantalla pudiera interpretar correctamente esa información a un estudiante con discapacidad visual. Se pueden encontrar presentaciones digitales que tienen un bajo contraste, letras muy pequeñas o que dependen exclusivamente del color para transmitir información, lo que dificultaría la comprensión, especialmente en estudiantes que presenten una discapacidad visual como el daltonismo. En los materiales audiovisuales, estos frecuentemente carecen de subtítulos cerrados, audiodescripción de las escenas visuales o transcripciones textuales, lo que excluiría a estudiantes con discapacidad auditiva y/o visual, o también a estudiantes que elijan este tipo de material educativo como apoyo adicional para comprender un contenido.

A pesar de los avances normativos de inclusión en educación superior en Yucatán que se fundamentan en la Ley General de Educación (LGE) y en la Ley de Educación del Estado de Yucatán, y del interés institucional de la UADY por la inclusión, en la práctica profesional de los docentes la accesibilidad digital continúa abordándose de una manera fragmentada donde muchas veces se entiende que solo son ajustes técnicos en sus materiales o apoyo en casos muy específicos de algunos estudiantes, diversos estudios coinciden en que la falta de la formación docente en el tema de accesibilidad digital es una de las principales barreras para lograr prácticas accesibles e inclusivas en la educación superior. Si los docentes no cuentan con formación que les permita usar herramientas para identificar y eliminar barreras digitales, difícilmente podrán lograrlo por su propia cuenta, sin importar que tengan una buena voluntad de realizarlos.

Ante esta necesidad surge la propuesta formativa del taller de accesibilidad digital orientado al profesorado de nivel superior de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Es importante mencionar que este trabajo surge de un proceso de formación profesional que otorga una visión de entender la docencia y su responsabilidad frente a la diversidad del estudiantado.

El estudio contempla conceptos relacionados con la inclusión educativa, cuáles son los tipos de aprendizaje de los estudiantes, las barreras de aprendizaje, el enfoque DUA (Cast org, 2026) y la atención a la diversidad del estudiantado, que aportó para realizar la interrogante de qué tan accesibles son los materiales que los docentes de la universidad diseñan y comparten a diario con los alumnos. El aprendizaje del uso de herramientas digitales ayudó para producir materiales educativos para las sesiones del taller, pero la especialidad también aportó algo más difícil de formalizar, que es el desarrollo de habilidades docentes que va más allá del dominio de contenidos.

Desarrollo

El taller desarrollado contiene 4 tipos de aporte que están interconectados entre sí, los cuales se describen:

- Pedagógico: Impulsa a los docentes a replantear el diseño de sus cursos y materiales desde un enfoque inclusivo, donde integren la accesibilidad digital como un principio y no como una adaptación posterior. El enfoque del DUA permite que los docentes consideren la gran diversidad de los estudiantes.
- Profesional: Fortalece las competencias digitales (diseñar de manera accesible los documentos Word, Excel, PowerPoint, PDF y recursos audiovisuales), competencias inclusivas (condiciones para identificar, eliminar y anticipar barreras digitales).
- Práctico: Cada sesión del taller está realizada para que los docentes trabajen con sus propios materiales, como pueden ser documentos, presentaciones, videos y actividades en Moodle de sus asignaturas; esto ayuda a que el taller no solo quede en lo teórico.
- Institucional: El taller no solamente beneficia de manera individual a cada docente, sino que aportaría a la construcción de una cultura de accesibilidad dentro de la UADY, donde la inclusión se asumiría como una responsabilidad compartida.

Objetivo general del taller

Capacitar al profesorado de la Facultad de Educación de la UADY en los fundamentos conceptuales, normativos, pedagógicos y técnicos necesarios para diseñar, crear, evaluar e implementar materiales educativos digitales accesibles, mediante la aplicación del enfoque del DUA y el cumplimiento de los estándares internacionales de accesibilidad como son las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG 2.2) (Cast org, 2026), con la finalidad de eliminar barreras en los entornos virtuales de aprendizaje y garantizar una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, condiciones o preferencias de aprendizaje.

Metodología

El desarrollo del taller se realizó bajo un enfoque de investigación aplicada con alcance descriptivo y propositivo; esto implica que no se buscó medir variables experimentales ni comprobar hipótesis, sino diseñar una propuesta educativa que respondiera a una necesidad existente en el entorno universitario de la UADY.

Diseño del taller

La elaboración del taller de accesibilidad digital se realizó en un proceso de cuatro fases secuenciales, lo que garantizó la coherencia pedagógica, la pertinencia a la universidad y la posible aplicación práctica de la propuesta.

Fase 1. Revisión documental y fundamentación teórica.

El primer paso fue la revisión de literatura especializada en la accesibilidad digital, el enfoque DUA y sus pautas, las normativas de inclusión en educación superior y las pautas de accesibilidad para contenido web (WCAG 2.2). Esto permitió identificar los conceptos clave, las barreras digitales más frecuentes de los estudiantes y las buenas prácticas que debían estar presentes en la propuesta formativa.

Fase 2. Análisis del contexto y perfil de participantes.

En esta fase se realizó un análisis contextualizado de los docentes, donde se tomaron

en cuenta las plataformas virtuales que utilizan, los materiales digitales que diseñan y las principales dificultades que enfrentan en su práctica docente para integrar los criterios de accesibilidad. Esto permitió definir el perfil de los participantes del taller.

Fase 3. Diseño pedagógico.

Esta fue la fase central del trabajo. Con el aprendizaje obtenido en diseño instruccional como herramienta principal, se estructuró un taller de 20 horas distribuidas en 5 módulos principales que son progresivos, que se imparte en 10 sesiones de 2 horas cada una. Cada sesión incluye objetivos de aprendizaje, contenidos temáticos, actividades de reflexión y ejercicios de aplicación con materiales reales. Los instrumentos de evaluación (listas de cotejo basadas en WCAG 2.2 y rúbricas de valoración) se diseñaron aplicando los criterios de evaluación del aprendizaje trabajados en la especialidad.

Fase 4. Validación interna y ajustes.

La propuesta del taller de accesibilidad fue sometida a un proceso de validación interna que incluyó que un especialista en educación inclusiva y accesibilidad digital revisara la pertinencia de los contenidos, la claridad de las actividades y que se relacionara con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Cast org, 2026). Se verificó que tuviera coherencia pedagógica entre los objetivos, los contenidos, actividades y las evidencias de evaluación de cada sesión. Así mismo, se realizó una matriz de alineación de todo el taller, lo que permitió detectar vacíos y poder corregirlos. Los ajustes realizados mejoraron la claridad de las instrucciones de las actividades, la secuencia de los contenidos y una adaptación de los ejemplos de barreras digitales a contextos reales del docente.

Resultados

El resultado principal fue una propuesta formativa de un taller de accesibilidad digital orientado al profesorado de nivel superior de la UADY. La siguiente ilustración representa de manera resumida y visual la estructura completa del taller.



Ilustración 1: Representación de los contenidos del Taller de accesibilidad digital

Como resultados complementarios se encuentran los materiales creados en formato de audio y video que son cápsulas explicativas de los temas abordados en cada sesión, así como documentos y páginas web demo que ejemplifican versiones “no accesible” y “accesible” para su análisis comparativo.

Cierre

El diseño de este taller de accesibilidad digital es una propuesta formativa concreta y, al mismo tiempo, el resultado visible de un proceso de aprendizaje desarrollado en el marco del programa de la Especialidad en Docencia impartido en la Facultad de Educación de la UADY. El taller representa una aportación significativa al campo de la educación inclusiva, además de que representa un primer esfuerzo sistematizado dentro de la institución que integra formación pedagógica, normativas y aplicaciones prácticas en accesibilidad digital para docentes de nivel superior.

El trabajo realizado sienta las bases para el desarrollo de futuras acciones de accesibilidad digital, por lo que es importante mencionar que el presente taller es una propuesta para su aplicación, por lo que una de sus principales limitaciones consiste en la ausencia de su implementación en contextos reales de formación o capacitación docente. Esto significa que no cuenta todavía con evidencia sobre su efectividad, la percepción de docentes participantes o dificultades operativas que pudieran surgir. Por lo que se puede optar para pasar a las siguientes etapas:

A) Fase piloto donde el taller se implementa a un grupo reducido de docentes de distintas áreas, donde se pueda recabar retroalimentación de carácter cualitativo y cuantitativo sobre la logística del taller, la claridad de los materiales y la pertinencia de las actividades.

B) Posteriormente, se realiza una fase de mejora donde se ajusta el diseño a partir de los resultados del plan piloto.

C) Y por último, una fase de escalamiento donde el taller ya se pueda institucionalizar y ofertar como un programa de formación permanente en el desarrollo docente de la UADY, garantizando su actualización constante de los contenidos.

Cabe destacar que este taller tiene un potencial de adaptarlos para profesores de otras instituciones de educación superior y también a otros niveles educativos como preparatorias y secundarias. Desde el punto de vista de trayectoria formativa, este trabajo refleja que los programas de calidad como la Especialización en Docencia generan en los profesionales que la cursan la capacidad de identificar necesidades educativas reales y de presentar propuestas pedagógicas concretas ante ellas.

Referencias

- Cast org. (2026). Universal Design for Learning Guidelines. Cast.org: <https://udlguidelines.cast.org/>
- Kiat Bong, W., & Weiqin, C. (2024). Increasing faculty's competence in digital accessibility for. INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION, 28, 197-213. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- Ramírez Martiell, A., & Casillas Alvarado, M. A. (2014). HÁBLAME DE TIC TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2015/02/hablamedeTIC_librocompleto.pdf
- w3.org. (2026). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. w3.org: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>

El dispositivo ULIS hacia una enseñanza inclusiva



Mtro. Octavio Díaz Juárez
Profesor de español en el colegio INGRES
Montauban, Francia
tabodix@gmail.com

Resumen

La educación pública en Francia garantiza el acompañamiento de alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje en primaria, secundaria y bachillerato a través de un programa nacional llamado ULIS (Unidad Localizada para la Inclusión Escolar). El funcionamiento de cada módulo depende de profesionales especializados como: Coordinadores, que diseñan, adaptan y evalúan el programa educativo anual bajo la supervisión de la dirección escolar; y docentes especializados, quienes cuentan con una certificación nacional de aptitud profesional para la enseñanza adaptada. Su labor no solo es pedagógica, sino de constante vinculación y mediación entre el resto del profesorado, el personal de salud y las familias de los estudiantes para asegurar su continuidad escolar.

Palabras clave: ULIS, inclusión escolar, continuidad escolar, adaptación pedagógica

Introducción

La enseñanza pública en Francia cuenta desde hace décadas con una gama de oportunidades pedagógicas para alumnas y alumnos desde la escuela primaria, secundaria y bachillerato. Los niños o adolescentes que presentan problemas de deficiencia mental y/o física están siempre acompañados gracias a un dispositivo nacional llamado Unidad Localizada para la Inclusión Escolar (ULIS).

Desde 2015, el Ministerio de Educación comenzó con programas de inclusión bajo otros nombres. En aquellos años, los docentes especializados se lanzaban en esta gran aventura alentadora. Los objetivos: que los alumnos que presenten cualquier discapacidad o problemas de aprendizaje tengan una continuidad escolar en módulos pedagógicos. Y con ello, el éxito de cada uno de ellos.

Actualmente, el dispositivo está presente en casi todo el territorio nacional con siete grandes programas inclusivos para los siguientes trastornos:

- TFC : Trastornos de funciones cognitivas o mentales (trastornos específicos del lenguaje escrito y oral);
- TSLA: Trastornos específicos del lenguaje y aprendizaje.
- TED : Trastornos del desarrollo (como el autismo);
- TFM : Trastornos motrices (como los trastornos dispráxicos);
- TFA : Trastornos relacionados con la audición;
- TFV : Trastornos visuales;
- TMA : Trastornos múltiples asociados (múltiples discapacidades).

El dispositivo ULIS tiene tres objetivos:

1. Permite la consolidación de la autonomía personal, así como del orden social de los alumnos.
2. La progresión del aprendizaje en el ámbito social, escolar, así como la aceptación de las reglas internas en cada institución escolar. Otro aspecto: una mejora en las capacidades para comunicar con su entorno.
3. Y, por último, concretizar a mediano plazo un proyecto profesional específico.

¿Quiénes son los profesores o coordinadores de estos dispositivos?

Cada módulo ULIS cuenta con un coordinador que se encarga del dispositivo y la adaptación del programa educativo anual. Es también el o la responsable de evaluar el dispositivo, bajo la supervisión del personal de dirección de la escuela donde se imparta.

Los docentes de estas unidades pedagógicas cuentan con un certificado nacional de aptitud profesional para ayudas especializadas, así como la enseñanza adaptada. Además de acompañar a las/los alumnos con problemas de cualquier grado de discapacidad.

Estos profesores contribuyen a la continuidad escolar del alumnado. Los docentes están en continua relación con el resto de maestros, personal de la salud y, por supuesto, con la familia de cada alumna/o.

Etapas para las inscripciones

El colegio (secundaria) Jean Auguste D. Ingres de Montauban, Francia, tiene aproximadamente 900 alumnos inscritos actualmente; en la clase ULIS hay solamente un cupo máximo de 15 alumnos. Estos chicos llegan desde el primer año hasta el 4º año de secundaria. Conversamos con Bernard Djena, quien es el coordinador de este dispositivo desde hace más de diez años.

«Para ser profesor de ULIS hay que pasar un certificado. Pero primero un concurso de maestro de primaria. Luego de obtener este diploma, me especialicé en este campo. Pasé el certificado y desde entonces enseñé las materias esenciales: francés, historia, geografía, matemáticas...» Bernard nos confiesa que no siempre es fácil para las familias. Desde que un hijo comienza a tener retraso en el aprendizaje y sus múltiples problemas cognitivos, los docentes de primaria son los primeros en darse cuenta. Es entonces cuando se les informa a los padres.

«Aquí en la secundaria, muchos padres que inscriben a sus hijos con algún trastorno o discapacidad, no aceptan que sus niños vayan a ULIS.» Esto se llama negación frente a un tipo de trastorno o discapacidad que afecta a la niña o niño. «Y encima las plazas de inscripciones son limitadas a 15 alumnos de todos los grados de secundaria», añade.

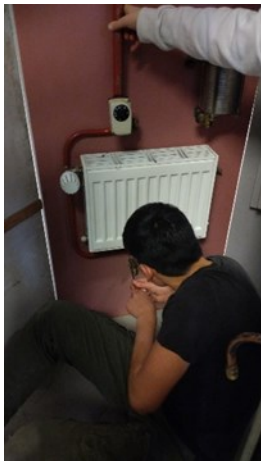
Sobre los pasos a seguir para una inscripción, Bernard nos informa: «Primero hay una reunión con el equipo educativo conformado por la/el director/a de la secundaria y algunos profesores. De ahí el expediente pasa a un estudio de un organismo MDPH (Sede Departamental de Personas Discapacitadas). Los psicólogos de este organismo estudian cada caso. Los menores son evaluados con pruebas intelectuales. Los resultados del nivel de QI (coeficiente intelectual) del alumno/a determinarán si el menor va a una clase ULIS (arriba de 50, por ejemplo) y abajo de un nivel 50; entonces irían a otros centros llamados IME (Instituto Médico Educativo), donde reciben atención médica y asistencia psicológica dependiendo de las discapacidades. Ahí reciben la atención adecuada para estos menores.

«En ULIS, los 15 alumnos del colegio Ingres presentan generalmente problemas cognitivos, deficiencia intelectual que les permite tener una continuidad escolar en sus clases respectivas. Estos alumnos tienen dos inscripciones, la de su clase regular y la de su grupo ULIS», comenta Bernard. Este profesor nos confirma que todos y cada uno de ellos son observados desde el primer día de clase para así integrar la clase ULIS, dejándoles algunas asignaturas como Artes Plásticas, Educación Física y Música. Dependiendo de su progresión, van poco a poco, integrando algunas materias como inglés, español, a veces historia. Nos comenta que los profesores adaptan sus cursos a estos alumnos. «Pero si no, pues yo les imparto las clases de historia, francés, matemáticas...»

Le preguntamos qué sucede después de la secundaria y el bachillerato. «Nuestros alumnos ULIS pasan una prueba final adaptada al final de la secundaria». Hay que saber que en Francia, tanto en secundaria como en bachillerato, todo alumno pasa una serie de exámenes finales. «Pero para estos alumnos hay pruebas adaptadas. Así podrán integrarse a escuelas técnicas cortas y con un empleo adaptado a sus capacidades». Le preguntamos qué posición tiene Francia en este campo educativo. «Está bien, pero los países nórdicos como Suecia, Finlandia e incluso Bélgica, están más avanzados en muchos aspectos, tales como la educación y los recursos». Lo cierto es que en Francia se investiga mucho en estos centros educativos.

El aspecto humano es esencial y eso lo tiene el país galo. El respeto y la aceptación entre todos los alumnos es un pilar para el progreso educativo.

Día de orientación profesional para el grupo ULIS



Referencias

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Recomendaciones del Consejo sobre la aplicación de las políticas de empleo de los Estados miembros, 6 de septiembre de 2000. COM (2000) 549 final. Bruselas.

Lemoine-Bresson, V. (2022). Développer des compétences interculturelles : promesses et périls d'un dispositif pédagogique, France: L'Harmattan

Organización Mundial de la Salud (OMS). Informe Mundial sobre la discapacidad en 2011. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría, 40 (4), 670-699. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>

Rocha, M. (2012). Consideraciones generales sobre Orientación Vocacional y discapacidad. ¿Qué le aporta la Orientación a la discapacidad? Jornada Orientación Vocacional y Discapacidad. APORA.

Rousseau , Nadia (2004). La pédagogie de l'inclusion scolaire.. Presses de l' Université du Québec, Canada: Collection Éducation

La inclusión educativa en preescolar: desafíos y oportunidades



Mtro. Héctor David López Gutiérrez
Profesor de educación preescolar
Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas
daloguosumaki@gmail.com

Resumen

La inclusión educativa se ha convertido en uno de los principales desafíos de la educación actual. Los cambios sociales, culturales y educativos han transformado las aulas, haciendo cada vez más común la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de los grupos regulares. Esta realidad exige que los docentes replanteen constantemente sus prácticas pedagógicas para responder a la diversidad presente en el aula.

Sin embargo, la inclusión va más allá de permitir que los alumnos permanezcan físicamente dentro de la escuela. Implica garantizar su participación activa en las actividades escolares, ofrecer oportunidades reales de aprendizaje y reconocer las características particulares de cada estudiante. De lo contrario, la inclusión corre el riesgo de convertirse únicamente en un discurso institucional sin impacto en la práctica cotidiana.

Actualmente es frecuente encontrar grupos donde conviven varios alumnos con necesidades educativas especiales. Esta realidad plantea nuevos retos para la enseñanza, pero también abre la posibilidad de construir espacios de aprendizaje más humanos y enriquecedores. Reconocer la diversidad como una oportunidad y no como una limitante constituye uno de los principales desafíos de la educación contemporánea.

Por ello, la inclusión no debe entenderse únicamente como una política educativa, sino como una forma de concebir la enseñanza basada en la equidad, el respeto y la participación. Su verdadero sentido se construye diariamente en las aulas, mediante acciones concretas que permitan a cada estudiante sentirse valorado, aceptado y capaz de aprender junto a sus compañeros.

Palabras clave: inclusión, Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), currículo

Limitantes para el docente frente a grupo

A lo largo de la historia educativa de México, la inclusión de niñas y niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) ha evolucionado de manera significativa, lo que refleja un cambio de paradigma en la forma en que la sociedad y el sistema educativo abordan la diversidad. Desde la implementación de políticas públicas hasta la creación de programas de estudio, se ha construido un marco normativo orientado a garantizar el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de sus capacidades o limitaciones.

La realidad educativa que ofrece la Nueva Escuela Mexicana, la cual busca una sociedad más justa y equitativa, enfrenta una diversidad de adversidades que limitan el alcance de sus objetivos, configurando un paradigma que requiere un análisis desde distintos aspectos. Esto no con la intención de fragmentar la complejidad de la realidad, sino con la finalidad de comprender el todo mediante una visión analítica, partiendo de diversas aristas que permitan entender la inclusión desde múltiples perspectivas.

Dichas limitantes, que dificultan el logro de los objetivos educativos, son perceptibles en distintos planos: social, cultural y educativo, constituyéndose en verdaderas barreras para el aprendizaje que el docente enfrenta en su práctica cotidiana.

Hoy en día, con base a la experiencia profesional puedo lograr identificar que los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación que ingresan al sistema educativo regular pueden presentar una amplia gama de condiciones, desde dificultades de aprendizaje y discapacidades físicas hasta problemas emocionales o de comportamiento. Estos estudiantes requieren, en muchos casos, apoyos adicionales o especializados para acceder al currículo y participar plenamente en la vida escolar. En este sentido, la inclusión en el aula no solo beneficia a los estudiantes con NEE, sino que también enriquece la experiencia educativa del grupo en general, promoviendo la empatía, la colaboración y el respeto por la diversidad.

Una de las primeras limitantes que constituyen barreras para la atención de esta población, y que enfrentan los docentes frente a grupo generando repercusiones en la atención de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el ámbito de la enseñanza, es que los docentes a menudo buscan adaptarse a las nuevas tendencias del sector educativo; sin embargo, en muchas circunstancias se ven superados por estos cambios vertiginosos que rebasan algunas de sus habilidades, implicando para los involucrados un esfuerzo constante para no quedar desfasados de las nuevas dinámicas educativas.

Otra de las limitantes a las cuales se enfrentan los maestros frente a grupo en la atención de niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación es la solicitud constante de contribuir al combate del rezago educativo existente en cada una de las localidades del territorio chiapaneco. Esta encomienda, asignada al docente, requiere una atención especializada, transformándose en una carga adicional a su compleja labor docente, pues dicha atención a la diversidad en el aula puede desvirtuarse al obligarlo a detener su marcha con el fin de alcanzar los objetivos de inclusión educativa.

Otra de las limitantes que constituyen barreras para la atención de alumnos es la consideración del currículo educativo como un elemento distante. Desde un punto de vista reflexivo, puede señalarse que, para algunos educadores, la labor académica con estos alumnos se convierte en un tema de funcionalidad, por lo que en muchas

ocasiones se desconoce la aplicación del currículo en la praxis, ya que en el contexto práctico esta se traduce en logros visibles y medibles. Estos logros no solo se manifiestan en el rendimiento académico del estudiante, sino también en su desarrollo personal y social, evitando abordar el currículo como un eje de análisis de la realidad docente.

Es por ello que la Nueva Escuela Mexicana permite un espacio de reflexión y análisis del propio quehacer docente, mostrando dinámicas distintas de la práctica en cada centro educativo y en cada aula escolar, fortaleciendo la autonomía curricular y permitiendo a muchos docentes crear nuevas estrategias de trabajo y metodologías, pero sobre todo comprender la importancia de la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Los docentes enfrentan dificultades para comprender la profundidad del concepto de inclusión. Entender que cada estudiante es único y que enfrenta diferentes barreras que pueden afectar su aprendizaje resulta complejo, ya que en muchos casos la enseñanza en el aula se generaliza, dejando de lado la atención individualizada. En este sentido, la inclusión promueve un ambiente educativo basado en la empatía y el respeto, permitiendo que todos los estudiantes se sientan valorados y motivados para participar activamente en su proceso educativo.

La experiencia docente se ve rebasada por alumnos con nuevas formas de acceso a la información. Se observan conductas emergentes, como estudiantes que prefieren el trabajo individual o aquellos que presentan una alta velocidad de exploración del entorno. Asimismo, los déficits de atención y aprendizaje parecen incrementarse, siendo cada vez más común encontrar alumnos con necesidades educativas especiales en un mismo grupo. La incursión temprana en entornos digitales permite a los infantes dominar las TIC y las TAC desde edades tempranas, modificando sus formas de acceso al conocimiento y transformando las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Esta transformación del alumnado convierte cada aula en un espacio de nuevas configuraciones educativas propias de una sociedad en transición, “...en la que es necesaria una educación que promueva el desarrollo de la conciencia crítica, que ofrezca al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición” (Freire, 2013, p. 52). En este contexto surgen problemáticas como la indiferencia social, que debilita la cohesión y los principios de empatía y solidaridad. Uno de los factores principales es la desensibilización ante la sobreexposición a noticias negativas, lo que reduce la capacidad de empatizar y genera fatiga emocional.

El individualismo contemporáneo también influye significativamente, al priorizar el éxito personal por encima del bienestar colectivo. Las redes sociales refuerzan esta lógica de autoexposición, promoviendo una desconexión de las realidades ajenas. Asimismo, la falta de educación emocional limita la capacidad de gestionar sentimientos y desarrollar empatía, lo que refuerza la indiferencia social.

La desconfianza social y la sobrecarga informativa contribuyen igualmente a este fenómeno, generando aislamiento emocional y debilitamiento del tejido social. Estas condiciones afectan directamente los procesos educativos, por lo que la educación emocional debería integrarse de manera transversal en el currículo escolar.

Por otra parte, las barreras socioeconómicas profundizan la indiferencia al generar desigualdades que limitan la comprensión de las realidades de otros sectores sociales. En este sentido, no basta con la buena voluntad o las intenciones pedagógicas, sino que se requiere un enfoque integral de la educación que considere las condiciones estructurales del aprendizaje.

En muchos casos, la educación se convierte en un mecanismo de supervivencia que reproduce desigualdades, generando una brecha educativa entre quienes tienen acceso a recursos avanzados y quienes apenas cubren necesidades básicas. Esta

desigualdad no solo perpetúa la inequidad social, sino que también afecta la cohesión y estabilidad de las sociedades.

Una de las principales limitantes que enfrentan los docentes al trabajar en aulas inclusivas es la escasa disponibilidad de material especializado que oriente sobre cómo actuar en diversas situaciones de la práctica educativa. Esta problemática se ve agravada debido a que muchos de los recursos existentes están redactados en un lenguaje técnico y formal que, en lugar de facilitar su comprensión, tiende a generar confusión entre los educadores. Además, la mayoría de los docentes no cuentan en su formación inicial con la preparación suficiente para implementar la educación inclusiva, lo que provoca sentimientos de desamparo y frustración ante la falta de herramientas efectivas.

La situación se complica aún más por la escasez de materiales que presenten sugerencias prácticas y aplicables en el aula. Cuando esta información existe, suele encontrarse de manera dispersa y poco accesible, lo que dificulta su implementación y limita la posibilidad de generar avances significativos en el aprendizaje de los estudiantes. Esta carencia no solo afecta la calidad educativa que se ofrece, sino también la capacidad del docente para responder a las necesidades específicas de cada alumno.

El intercambio de experiencias entre docentes que se origina en diversos espacios educativos, como los consejos técnicos escolares, podría constituir una valiosa fuente de aprendizaje; sin embargo, con frecuencia se limita a la exposición de anécdotas negativas y situaciones problemáticas del aula. Estas conversaciones, aunque funcionan como espacios de desahogo emocional, rara vez se transforman en diálogos constructivos que promuevan el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional. En muchos casos, los docentes se limitan a narrar experiencias adversas sin generar propuestas de mejora. Este tipo de interacciones limita la construcción de una comunidad educativa sólida, donde los docentes puedan compartir estrategias exitosas con impacto directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como consecuencia, el docente frente a grupo se ve obligado a transitar en un escenario de incertidumbre, donde la principal guía es la experiencia acumulada a través del ensayo y error. Este proceso no solo resulta desgastante, sino que también puede generar desmotivación y sentimientos de ineficacia en su labor. La falta de apoyo y de recursos adecuados impacta tanto en el docente como en los estudiantes, quienes requieren una educación de calidad que atienda sus diversas necesidades. Por ello, es fundamental desarrollar programas de formación continua y proporcionar materiales accesibles que permitan al profesorado sentirse seguro y capacitado para enfrentar los retos de la educación inclusiva.

Las exigencias diarias, que incluyen la atención a los estudiantes, la rendición de cuentas ante los padres de familia y el cumplimiento de los estándares académicos, pueden resultar abrumadoras. Esta carga laboral conduce a que los docentes prioricen las demandas inmediatas, dejando de lado los compromisos previamente establecidos.

La necesidad de “no quedar mal” ante las autoridades escolares o los padres de familia puede llevar a algunos docentes a adoptar actitudes de señalamiento, responsabilizando a otros —en ocasiones a los propios alumnos con necesidades educativas especiales— por las problemáticas que se presentan en el contexto escolar. Este tipo de prácticas genera un clima de desconfianza y debilita la colaboración entre docentes. Como resultado, los acuerdos de apoyo se diluyen y el docente frente a grupo termina enfrentando de manera individual un entorno escolar complejo. Esta soledad en la práctica docente resulta desalentadora y, en algunos casos, incluso los propios colegas dejan de constituir una red de apoyo efectiva.

La imposibilidad de acceder a recursos especializados también puede incidir en la disminución de la confianza en las propias capacidades docentes. Cuando los maestros no cuentan con el respaldo de especialistas o con programas de formación pertinentes, es probable que experimenten inseguridad en su práctica profesional. Esto no solo impacta su desempeño, sino que también puede influir en la motivación

del alumnado, quien percibe la falta de seguridad y claridad en las estrategias pedagógicas. Asimismo, la burocracia y los procesos administrativos complejos agravan aún más la situación.

Otra de las limitantes más marcadas en la búsqueda de una educación inclusiva son las barreras sociales que obstaculizan el avance en las escuelas. Los estereotipos y prejuicios, tanto de padres como de docentes dentro de la comunidad educativa, desempeñan un papel determinante en este contexto. Muchos padres manifiestan temor ante la posibilidad de que sus hijos compartan el aula con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE). La creencia de que la presencia de estos alumnos afectará el rendimiento académico de sus hijos es frecuente y, lamentablemente, se sustenta en ideas preconcebidas que no corresponden con la realidad. Estos prejuicios pueden generar oposición a la inclusión, creando un ambiente de desconfianza y resistencia que dificulta el avance hacia una educación verdaderamente inclusiva. Por otra parte, algunos docentes también reproducen estas percepciones erróneas.

Las barreras sociales, como los estereotipos y prejuicios de padres y docentes, constituyen limitantes significativas en la construcción de una educación inclusiva. Es fundamental reconocer que un niño con NEE no es un problema, sino una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa de todos. Fomentar la empatía, desarrollar habilidades sociales y generar un clima escolar positivo.

Sin lugar a dudas, estas y otras limitantes se convierten en obstáculos palpables para el desarrollo exitoso de la labor docente, por lo que es necesario trabajar y encontrar caminos que encaucen hacia una educación inclusiva.

Para los maestros frente a grupo, la realidad es que muchos docentes temen fracasar al intentar implementar una educación inclusiva, ya que desconocen cómo abordar la práctica educativa de manera efectiva. Superar el miedo al fracaso y adoptar un enfoque inclusivo resulta esencial para el futuro de la educación.

Como docente, después de haber trabajado con alumnos con necesidades educativas especiales, puedo llegar a coincidir con lo que establecen Escarbajal-Frutos et al. (2012). Señalan que uno de los principales retos consiste en comprender de manera precisa la inclusión educativa y diseñar políticas que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes en los distintos niveles educativos. En primer lugar, es indispensable promover condiciones de igualdad y justicia social. No obstante, resulta difícil que las políticas educativas por sí solas eliminen las prácticas de discriminación presentes en los ámbitos sociales y culturales. Por ello, se requiere un equilibrio entre la educación que se desarrolla en las escuelas y el contexto en el que los estudiantes se desenvuelven. Aun así, es válido aspirar a un escenario de igualdad de oportunidades, en el cual el docente se consolide como el principal agente de transformación dentro de la práctica educativa.

Estrategia para abordar el trabajo con alumnos con BAP

- La transformación social: Frente al fatalismo, Freire concibe la historia como una posibilidad, donde la educación no solo transmite conocimientos, sino que transforma la sociedad.
- La esperanza crítica: Los “sueños posibles” no son fantasías, sino utopías alcanzables que impulsan la lucha contra la injusticia, el racismo y la exclusión.
- El papel de la escuela: debe ser democrática, dialógica y reinventarse en cada momento histórico, evitando la burocratización de la enseñanza.
- Diálogo y acción: Se promueve la oralidad y el pensamiento plural para superar prácticas segregadoras y construir una nueva realidad.

La Pedagogía de los sueños posibles invita a los educadores a soñar, osar y luchar por hacer realizable lo que parece imposible, asumiendo la educación como un compromiso ético y político.

Asimismo, es necesario fomentar un ambiente donde los estudiantes se sientan escuchados y valorados, lo cual enriquece su experiencia de aprendizaje. La reflexión crítica por parte de los docentes es igualmente importante, ya que les permite ajustar sus métodos y estrategias para atender mejor las necesidades de sus alumnos.

También es necesario que el maestro frente a grupo tome en cuenta que, al iniciar la jornada, es de vital importancia manejar un lenguaje entendible y preciso, presentando la información de manera clara y directa, con la finalidad de que la actividad práctica del alumnado sea acorde a lo esperado, evitando confundir a los infantes con expresiones excesivas que generen agobio. Es decir, presentar instrucciones directas con un enfoque estructurado permitirá acercarnos a los resultados deseados.

Asimismo, es necesario que los educadores frente a grupo recurran a la implementación de métodos de enseñanza variados para atender las diferentes formas de aprender de los estudiantes, quienes, al estar en contacto con distintos enfoques, podrán ampliar sus posibilidades de aprendizaje dentro del contexto escolar.

La nueva currícula educativa propone la implementación de diversas metodologías de trabajo; entre ellas destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual permite a los niños trabajar en proyectos de su interés, fomentando el aprendizaje activo y la colaboración. Esta estrategia representa una alternativa viable para grupos con necesidades educativas especiales, siempre que el docente logre adaptar el contenido, el proceso y el producto del aprendizaje según las necesidades y habilidades de cada niño, con la finalidad de prepararlos para la vida.

Otra estrategia que puede ser de utilidad es el trabajo multisensorial (visual, auditivo y kinestésico), el cual favorece la comprensión de los contenidos y fortalece la empatía entre los integrantes del grupo escolar, ya que acercarse a la realidad de otros permite comprenderla mejor. Asimismo, incorporar el juego puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y significativo, facilitando la comprensión de conceptos como clasificar, agrupar, identificar colores, entre otros. En este sentido, se aprende jugando, pero también se promueve la socialización y el aprendizaje entre pares.

Los niños con BAP pueden desarrollar habilidades adicionales al ayudar a sus compañeros, lo que refuerza su propio aprendizaje mediante el trabajo en equipo. Esto se ejemplifica cuando se les solicita apoyar en la distribución de materiales o en actividades de limpieza del aula.

Es inevitable que, como docentes, se enfrenten retos importantes en el aula al atender alumnos con necesidades educativas especiales. El miedo a lo desconocido y al fracaso académico puede generar cuestionamientos; sin embargo, los cambios sociales actuales hacen que la inclusión se convierta en un pilar fundamental, al promover un entorno donde cada individuo, independientemente de sus diferencias, pueda participar plenamente.

Esta nueva cultura escolar y el surgimiento de un docente reflexivo permiten que no solo se beneficien los estudiantes tradicionalmente marginados, sino que también se enriquezca la experiencia educativa de todo el grupo .

Al fomentar la empatía y la comprensión entre los alumnos, se construyen relaciones más saludables de amistad y ayuda mutua, generando un ambiente positivo que fortalece tanto las habilidades sociales como emocionales. Esto permite que los estudiantes se sientan valorados, fortaleciendo su sentido de pertenencia, autoestima y bienestar general.

Es fundamental que en los consejos escolares se aborden temas prácticos sobre esta necesidad educativa, con la finalidad de garantizar que cada niño tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse en un espacio donde se sienta aceptado. Juntos, es posible hacer de la inclusión una realidad en las aulas y comunidades.

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas es un tema de vital importancia en el ámbito educativo y social. No se refiere únicamente a la presencia física de estos alumnos en el aula, sino a su participación activa y significativa en todas las actividades escolares. Este enfoque promueve un entorno donde se valora la diversidad, se respeta la individualidad y se fomenta la equidad, brindando la oportunidad de aprender en un contexto que refleja la realidad social. Al interactuar con sus compañeros, desarrollan habilidades sociales y emocionales fundamentales para su crecimiento personal. La convivencia con estudiantes de diversas capacidades fomenta la empatía, el respeto y la comprensión, valores esenciales en una sociedad diversa. Al aprender juntos, todos los estudiantes se benefician de un ambiente enriquecido que estimula diferentes perspectivas.

La inclusión impulsa a las escuelas a adoptar metodologías más flexibles y creativas. Asimismo, se reconoce como un derecho fundamental respaldado por normativas y convenios internacionales que establecen que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, sin excepción. Esto implica que las instituciones deben estar preparadas para atender la diversidad y garantizar los recursos necesarios.

Sin embargo, persisten desafíos como la falta de formación docente específica, recursos limitados y resistencia al cambio. Por ello, es fundamental fortalecer la capacitación docente y el acompañamiento institucional para implementar prácticas inclusivas efectivas.

Como docente de educación preescolar, considero que la inclusión no debe verse como una obligación administrativa, sino como una oportunidad para reconocer el valor de cada niño y construir espacios donde todos tengan la posibilidad de aprender, participar y desarrollarse plenamente."

Bibliografía

- Alba Pastor, C. (coord.). (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Morata.
- Arias-Valbuena. D.C., Orrego-Noreña. J.F. & Gamboa-Suárez. A. A. (2021). Territorialidades y sentidos sobre la escuela. *Mundo FESC*, 11, (S1), 151-166
- Casanova, M.A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.
- Carubba, L, (2006) A los tres años se investiga. Losada: Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6. Fase 2*. SEP
- Secretaria de Educación Pública (2017), aprendizajes claves para la educación preescolar. SEP: México
- Secretaria de Educación Pública (2004), Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar, SEP: México
- Perrenoud P. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique, ESF: París
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *Memory and intelligence*. Londres: Routledge y Kegan Paul. (en inglés)
- McCabe, A. (2006). Developmental psychology. In McGraw-Hill concise encyclopedia of science and technology. Consultado desde http://search.credoreference.com.proxy.wexler.hunter.cuny.edu/content/entry/conscitech/developmental_psychology/0



RIE**MX**
REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO



<http://revistainspiracioneducativa.com>