



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarria S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475
RFC: ATI120618V12*

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 2 Artículo no.:6 Período: 1 de enero del 2026 al 30 de abril del 2026

TÍTULO: Prácticas docentes y escolares que limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje con enfoque inclusivo.

AUTORES:

1. Dra. Ariana Gaytan Peñuñuri.
2. Dra. Alma Georgina Navarro Villarreal.
3. Dra. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.
4. Dr. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.

RESUMEN: Se trata de un estudio enmarcado en el paradigma interpretativo, el cual tuvo por objetivo explorar las prácticas docentes y escolares que limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque inclusivo. Los informantes fueron 12 docentes de Educación Primaria del Sur del Estado de Sonora, México. La técnica de recolección fue la entrevista estructurada. Como principales hallazgos, se identifican barreras como falta de recursos, infraestructura inadecuada, eventos excluyentes y desequilibrios en la distribución de estudiantes con necesidades especiales; asimismo, se destaca la necesidad de capacitación continua, involucramiento familiar y colaboración interdisciplinaria para superar micro exclusiones y promover equidad. Se enfatiza el rol del Diseño Universal para el Aprendizaje y la instrucción diferenciada, revelando brechas entre políticas educativas y su implementación real.

PALABRAS CLAVES: atención a la diversidad, educación inclusiva, enfoque inclusivo, formación docente, prácticas docentes.

TITLE: Teaching and school practices that limit the inclusive teaching and learning process.

AUTHORS:

1. PhD. Ariana Gaytan Peñuñuri.
2. PhD. Alma Georgina Navarro Villarreal.
3. PhD. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.
4. PhD. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.

ABSTRACT: This study is framed within the interpretive paradigm, which aimed to explore teaching and school practices that limit inclusive teaching and learning processes. The informants were 12 primary school teachers from the southern part of the state of Sonora, Mexico. The data collection technique was structured interviews. The main findings identified barriers such as lack of resources, inadequate infrastructure, exclusionary events, and imbalances in the distribution of students with special needs. Likewise, the need for continuous training, family involvement, and interdisciplinary collaboration to overcome micro-exclusions and promote equity was highlighted. The role of Universal Design for Learning and differentiated instruction was emphasised, revealing gaps between educational policies and their actual implementation.

KEY WORDS: attention to diversity, inclusive education, inclusive approach, teacher training, teaching practices.

INTRODUCCIÓN.

La atención a la diversidad dentro de las aulas trasciende de ser un tema de análisis a un hecho urgente que requiere la puesta en práctica de políticas, estrategias, habilitación de ambientes y espacios en los que puedan aprender todas y todos independientemente de sus características físicas, cognitivas, culturales, emocionales, entre otras particularidades del ser (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024).

Existe una creencia generalizada de que la inclusión se centra solo en la atención a estudiantes con alguna discapacidad; sin embargo, esta debe priorizar la atención a todas y todos los estudiantes reduciendo barreras de aprendizaje (Ainscow, 2020; Antoninis et al., 2020).

Otro desafío es la microexclusión, donde sutilmente y bajo la apariencia de una práctica inclusiva, los estudiantes en entornos convencionales pueden experimentar exclusión (Faustino et al., 2018); ejemplo de prácticas de microexclusión son el considerar que los estudiantes sólo necesitan estar físicamente presentes dentro de un entorno educativo convencional para ser incluidos de manera efectiva, sin priorizar la participación equitativa o el sentimiento de pertenencia de todos los estudiantes (Qvortrup & Qvortrup, 2018) y potenciándola si se añade la diferenciación de las actividades de aprendizaje y el aislamiento del alumno para trabajar dentro del aula con un asistente educativo (Dixon et al., 2017).

De manera agregada, es bien sabido, que uno de los actores principales y al que se le ataña la responsabilidad de la puesta en práctica de toda política y currícula es el profesorado, considerado como un actor clave que debe valorar la diversidad del alumnado y promover una enseñanza inclusiva donde se aprovechen los recursos para garantizar el acceso, la participación y el éxito de todos los estudiantes, además de apreciar la diversidad del alumnado como un recurso que mejora las oportunidades de aprendizaje (Andrews et al., 2019).

En el ámbito de la política educativa, según la UNESCO (2024), se ha identificado una notoria evolución desde el acuerdo tomado a nivel mundial en la declaración de Salamanca firmada en el año 1994, en el que destaca el tema de la educación inclusiva, asegurando el derecho a la educación para todas y todos, pero aún existe una brecha significativa en la realidad que se vive en los planteles educativos.

Las prácticas docentes con enfoque inclusivo son conceptualizadas por Espinoza-López (2023) como todas aquellas estrategias, técnicas y actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula considerando la diversidad de características, ritmos e intereses de los estudiantes, orientadas a una misma intención de aprendizaje claramente establecida y situada en las capacidades y el contexto; a ello se añade, el Diseño

Universal para el Aprendizaje (DUA) y la instrucción diferenciada como ejemplos de prácticas docentes con enfoque inclusivo.

El DUA se considera un enfoque proactivo, donde la capacidad de respuesta a la diversidad de los estudiantes se planifica desde el principio, independientemente de las necesidades específicas de los estudiantes, mientras que la instrucción diferenciada se considera un enfoque reactivo donde las experiencias de aprendizaje son variadas o modificadas para atender las necesidades específicas de los estudiantes (Lindner & Schwab, 2020). Tanto el DUA como la instrucción diferenciada, cuando se utilizan eficazmente, pueden promover experiencias educativas justas y equitativas para todos los estudiantes.

La literatura indica que las prácticas docentes con enfoque inclusivo se caracterizan por mostrar un mayor enfoque en los intereses de los estudiantes, el uso de nuevos métodos de enseñanza y la garantía de que los alumnos más débiles también se beneficien de las clases (Paseka & Schwab, 2020). En este sentido, la búsqueda de estrategias y orientaciones para el desarrollo de una pedagogía diversificada invita a los docentes a investigar y socializar las prácticas de éxito y aquellas que requieren de mayor apoyo y formación.

Al respecto, Márquez et al., (2021) al analizar la autoevaluación de una muestra de 34 docentes que atienden a estudiantes con aptitudes sobresalientes de educación secundaria en México reportan que éstos se autoperciben de manera positiva respecto al desarrollo e implementación de estrategias diversificadas y promoción del trabajo colaborativo con los diferentes actores de la comunidad; no obstante, indican la necesidad de seguir formándose en este tipo de casos y atención, así como requerir de mayores recursos para promover el aprendizaje entre sus estudiantes. Por su parte, García et al. (2023) evaluaron a 29 profesores de primaria y secundaria de escuelas semiurbanas, con el propósito de valorar las prácticas inclusivas, identificando altos puntajes en sus prácticas inclusivas, aunque manifestaron requerir apoyo para manejar apropiadamente las conductas disruptivas del alumnado.

En este sentido, los docentes requieren no solo habilidades, conocimiento y actitudes inclusivas, sino también la eficacia para implementar prácticas que apoyen y atiendan eficazmente la diversidad de los estudiantes (Dally et al., 2019). Estas prácticas incluyen la capacidad de modificar y diferenciar la instrucción para acomodar la diversidad de los estudiantes y establecer metas personalizadas que sean apropiadas para los perfiles individuales de los estudiantes.

A partir de lo anterior y partiendo de que aún existen necesidades manifiestas por los docentes respecto a su formación y actualización, así como de aprovechar y/o requerir el recurso humano (especialistas) y material (infraestructura y espacios educativos) que les permitan diversificar su práctica docente, por lo que se establece como propósito del presente estudio identificar las prácticas docentes en educación primaria que limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje con enfoque inclusivo.

DESARROLLO.

Diseño.

El presente estudio cualitativo tuvo soporte en el método fenomenológico narrativo (Husserl, 1962; Castillo-López et al., 2022), con el propósito de identificar las prácticas docentes en educación primaria que limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje con enfoque inclusivo. A su vez, el estudio es de carácter exploratorio, por la intencionalidad de indagar la realidad de las prácticas que se identifican en el entorno escolar y el aula, específicamente en aquellas que limitan el enfoque inclusivo en la escuela y el aula.

Participantes.

Constituida de manera intencional y por oportunidad (Hernández-Sampieri et al., 2014), la muestra se conformó por 12 informantes que realizan funciones docentes en educación primaria de sostenimiento público y privado en el sur del Estado de Sonora, donde 11 fueron mujeres y 1 hombre, de los cuales el 75% cuenta con nivel de estudios de licenciatura y el 25% con nivel posgrado.

Técnica de recolección.

La técnica utilizada fue la entrevista estructurada para la recolección de las vivencias puras por parte de cada docente; los cuestionamientos fueron planteados desde una perspectiva amplia que permitió respuestas narrativas de los hechos (Hernández-Sampieri et al., 2014). En lo que respecta al diseño del guion de entrevista, este se conformó con preguntas orientadas a indagar sobre aquellas políticas o prácticas escolares que limitan las prácticas docentes con enfoque inclusivo en la escuela. La validación se realizó por tres jueces expertas en el ámbito de las prácticas docentes inclusivas. La tabla 1 muestra dichos cuestionamientos en su versión final.

Tabla 1. Preguntas de la entrevista estructurada.

Categoría	Preguntas
Prácticas que limitan la inclusión.	<p>¿Cuáles políticas sobre inclusión conoce de su escuela?</p> <p>¿Qué políticas o normas de su escuela dificultan la inclusión? (Por ejemplo: los mecanismos de evaluación, la falta de recursos y espacios *solo mencionarlos en caso de requerir apoyo).</p> <p>¿Qué prácticas identifica en su entorno escolar que limitan el aprendizaje para todos? (Por ejemplo: eventos culturales, deportivos, vocabulario, entre otros, *solo mencionarlos en caso de requerir apoyo).</p> <p>¿Qué prácticas identifica en su aula que limitan el aprendizaje para todos? (Por ejemplo: eventos culturales, deportivos, vocabulario, entre otros *solo mencionarlos en caso de requerir apoyo).</p>

Procedimiento de recolección.

Inicialmente, se envió a cada profesor una invitación para participar en el estudio. Después se agendaron las entrevistas, mismas que se realizaron de manera remota a través de la plataforma *Google Meet*. Previo a la entrevista, se les explicó a los participantes el objetivo de la investigación, la dinámica de la entrevista

y el consentimiento informado. Finalmente, cada entrevista fue transcrita con la herramienta *Tactiq de Google*, para facilitar la transcripción y análisis de los datos.

Análisis de los datos.

Al obtener las respuestas transcritas por la herramienta *Tactiq de Google*, se remarcaron las respuestas a cada pregunta en el procesador de texto *Word*, y posteriormente, se organizaron las respuestas en una matriz de datos en *Excel*, se asignó un código de identificación a cada participante constituido inicialmente por el número de entrevista (Ej. P1, P2, P3...), seguido del género (Ej. H – Hombre, M – Mujer), grado de estudios (Ej. L – Licenciatura, P – Posgrado) y edad (# años). Enseguida se trasladaron los datos a MAXQDA v.24, para el establecimiento de códigos representativos, que más tarde permitieron producir herramientas visuales de las respuestas obtenidas, así como también líneas literalmente expresadas por cada participante.

Resultados.

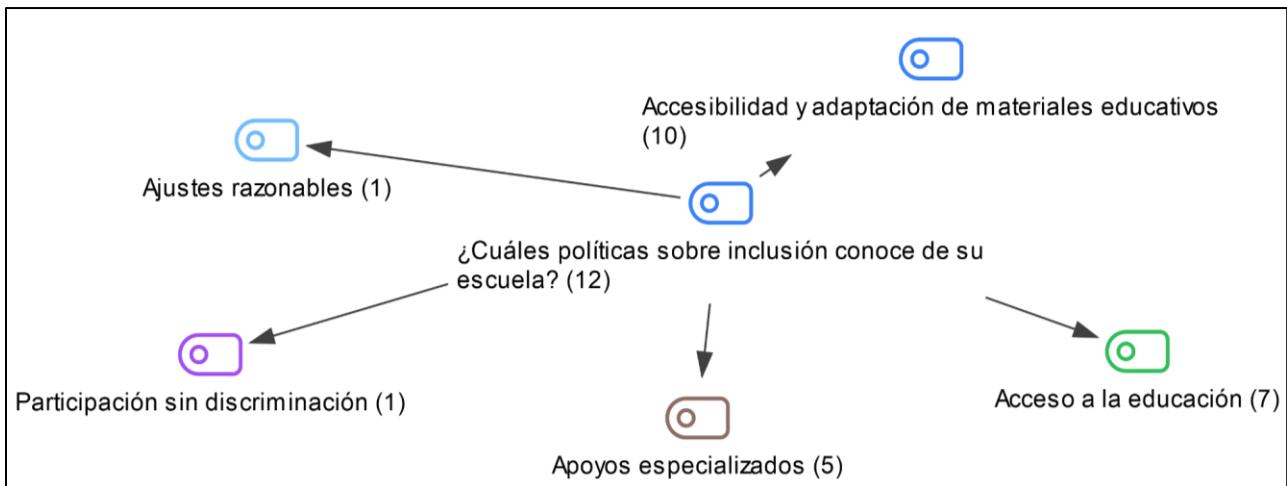
Los resultados se presentan considerando el análisis de cada pregunta que conformó la categoría centrada en las prácticas que limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje con un enfoque inclusivo.

Pregunta 1. ¿Cuáles políticas sobre inclusión conoce de su escuela?

Al cuestionar en un primer momento a los participantes sobre las políticas o normas que tiene la escuela que orientan el trabajo de la inclusión, el resultado reflejó la identificación de las políticas referidas a la accesibilidad a los planteles y la adaptación de materiales didácticos para la diversidad, el acceso a la educación, los apoyos especializados que brinda USAER como proyecto gubernamental en escuelas del sector público estatal y federal, el acceso a los programas de maestras monitor o también denominados sombra, así como también el cuidado de una participación libre de discriminación y el desarrollo de ajustes razonables, que actualmente migró a la construcción de planeaciones diversificadas.

En la figura 1 se muestra la frecuencia de menciones de cada política y/o norma que identifican en la escuela en la que actualmente prestan sus servicios como docentes.

Figura 1. Políticas sobre inclusión manifiestas en el discurso de entrevistas.



Fuente: elaboración propia en MAXQDA-2024.

Pregunta 2. ¿Qué políticas o normas de su escuela dificultan la inclusión?

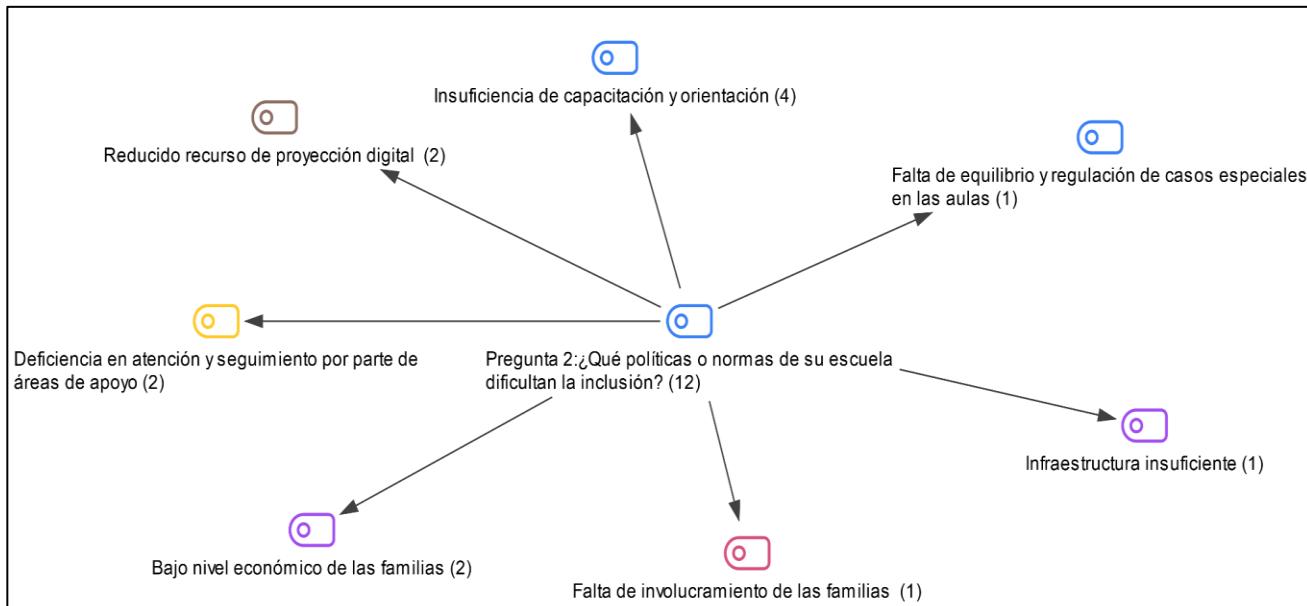
En el segundo cuestionamiento, se indagó en políticas o normas de la escuela que dificultan la inclusión en su entorno. Los resultados muestran dificultades referentes al reducido recurso de proyección visual en las aulas, con el propósito de diversificar los medios y tipos de estímulos en el proceso de enseñanza, que manifiestan una escasa o nulos espacios de capacitación y orientaciones, y se comparte por parte de una profesora, la falta de equilibrio en la integración de los grupos en los que se incorporan niñas y niños con alguna discapacidad, deficiencias en la atención y seguimiento por parte de áreas de apoyo, bajo nivel económico de las familias, ausencia en el involucramiento de las familias y una infraestructura obstaculizadora para el traslado seguro dentro y alrededor del plantel (ver figura 2). De manera agregada, los participantes expresaron:

P3ML27 - ...son dos grupos por grado y yo tengo siete niños que requieren del USAER y el otro tercero tiene solamente uno, entonces una de las cosas que se me dificulta es eso, pues que no se hizo como un

sondeo a lo mejor correctamente para mandar a la mitad para acá y otra mitad para el otro lado, y eso me dificulta a mí porque tengo siete niños que requieren mi atención así individualizada y solamente tengo una maestra sombra.

P9MP51 - ...Pues dificultades más que de la escuela, son de los niños que no cuentan con recursos en casa para hacer tareas o asistir a la escuela.

Figura 2. Políticas o normas de la escuela que dificultan la inclusión.



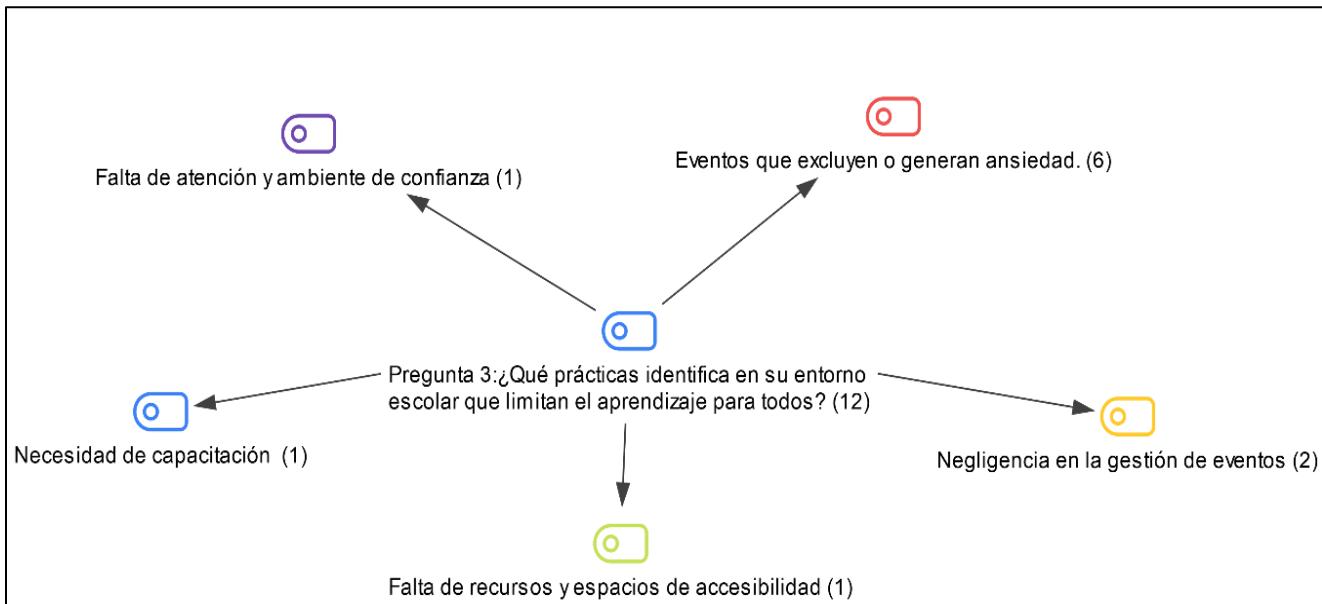
Fuente: elaboración propia en MAXQDA-2024.

Pregunta 3. ¿Qué prácticas identifica en su entorno escolar que limitan el aprendizaje para todos?

Los resultados del tercer cuestionamiento, centrado en recolectar los testimonios sobre prácticas que se desarrollan en el entorno escolar que limitan el aprendizaje para todos, hacen referencia a todos aquellos eventos y espacios que se promueven dentro de la comunidad estudiantil (ver figura 3). Al procesar los testimonios, se identificó la existencia de eventos que excluyen o generan ansiedad en las niñas y niños, como se expresa el P9MP51: ...ni pensamos en inclusión cuando se atienden las convocatorias, solo en los niños que pueden participar y esto si provoca que niños pues se quedan sin participar y se quedan tristes; por ejemplo, en el cambio de escolta la niña que iban a poner a dirigir pues tenía problema de

lenguaje, entonces no puede estar ahí, lo mismo pasó en eventos de lectura de poesías con otros niños que tienen deficiencia en el lenguaje y no pueden participar.

Figura 3. Prácticas identificadas en el entorno escolar que limitan el aprendizaje para todos.



Fuente: elaboración propia en MAXQDA-2024.

Otras dificultades manifestadas fueron: la negligencia en la gestión de eventos, la falta de atención y ambiente de confianza, la falta de recursos y espacios de accesibilidad, así como también continúan expresando la necesidad de capacitación en todo el personal docente para poder enfrentar los retos de la diversidad en el aula. Al respecto, algunos informantes mencionaron:

P7ML41 - ...Por ejemplo, un niño de sexto platicando con él, tiene problemas del lenguaje y le digo a ver ven para acá, ¿qué pasa? porque no trabaja con el maestro, si empezó a trabajar muy bien cuando entró y me dijo el niño es que *teacher* aquí me dice mi cabecita todo está muy claro; todo lo entiendo, todo lo del maestro, todo lo que usted lo entiendo, pero cuando quiere salir de aquí ya no sale igualmente pues ahí voy a hablar yo con el maestro y me dice, no, pues es que el niño no me había dicho, eso me dice y le pregunto: ¿lo está atendiendo la psicóloga?, pues no me dice, entonces quedó maestro en enviarlo con la psicóloga, porque el niño pues traía un conflicto que le daba vergüenza hablar, porque no habla bien, y ese niño se perdió también de oportunidades de participaciones por ese tipo de limitante que tenía él

mismo, y después de eso, se le trató con la psicóloga, pero como le digo pues no hay equipo de USAER, no hay maestra de lenguaje.

P10ML52 - ...pues la falta de estrategias, la falta de adecuaciones en el entorno en los salones en materiales, en temas de los mismos alumnos. Pues en mi escuela, en especial no está condicionada para atender a esa diversidad, contamos con el grupo de USAER, sí, pero ellos nos ayudan nada más en lo académico y a integrarlos, vamos a decir verdad porque hay mucha diversidad en nuestra escuela y pues en nuestra escuela ha habido algunos estudiantes con andaderas, con maestra sombra, ha habido alumnos invidentes, ha habido alumnos sordos y la escuela no tiene los recursos necesarios.

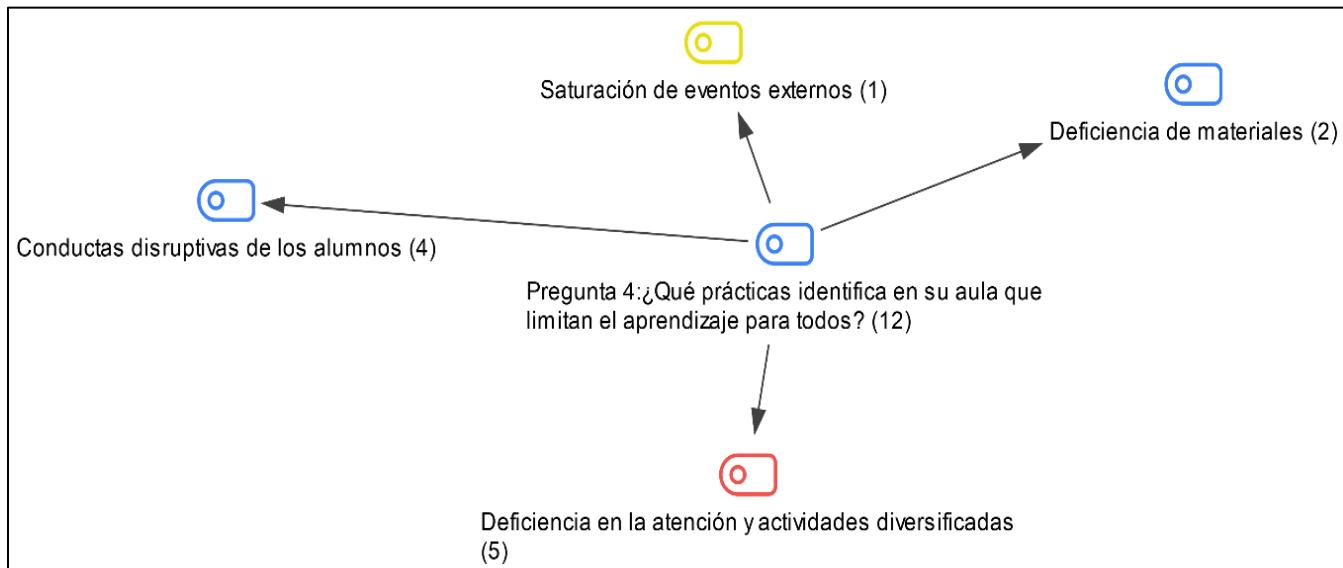
Pregunta 4. ¿Qué prácticas identifica en su aula que limitan el aprendizaje para todos?

La última pregunta se centró en indagar sobre las prácticas dentro del aula que limitan el aprendizaje para todos. Los resultados señalan una deficiencia en la atención y actividades diversificadas, conductas disruptivas de los estudiantes que obstaculizan la concentración y dinamismo de la clase, también se manifestó una saturación de eventos externos que requieren de un trabajo extra y un tiempo en el que se desatiende el aprendizaje de una disciplina en particular; otro aspecto referido fue la deficiencia de materiales, específicamente en los libros de texto (ver figura 4). A continuación, presentan testimonios al respecto:

P10ML52 - ...bueno pues una práctica sería que se tienen alumnos muy sobresalientes y se tienen alumnos demasiado bajos, vamos a decir verdad, entonces para poder atender a los alumnos que requieren más atención ese sería en mí el principal obstáculo para apoyar al cien a un niño que requiere demasiada ayuda; por ejemplo, vamos a decir es si este ciclo tuve tercer año tuve alumnos muy adelantados y alumnos que pues aún en su escritura estaban en pre-silábico y pues para atender a esa niña esos niños que están así y atender a todos los demás, pues eso es lo que a mí me dificulta en mi aula me limita a atender al 100% esa necesidad que tiene el alumno.

P6HL43 - ...los libros de texto nuevos, aquellos marcados con esto de la nueva escuela mexicana. Algunos trabajos, algunos proyectos tienen un cierto vacío, no llevan una ilación o un orden progresivo de los contenidos.

Figura 4. Prácticas identificadas en su aula que limitan el aprendizaje para todos.



Fuente: elaboración propia en MAXQDA-2024.

CONCLUSIONES.

Esta investigación tuvo por objetivo explorar las prácticas docentes y escolares que limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque inclusivo; a saber, en el desarrollo de las entrevistas se identificó, que a pesar de las políticas sobre inclusión en la educación como el impulso de programas de habilitación de infraestructura y personal docente, aún existe mucho trabajo por emprender en materia de atención a la diversidad dentro de las aulas de Educación Básica, específicamente de Educación Primaria; asimismo, la gestión de los actores educativos, desde altos mandos hasta quien opera el currículo como es el docente, requiere trabajar en una visión colmada de valores, y enriquecida por acciones reales, que permitan fortalecer la educación, y por ende, una sociedad justa, responsable e inclusiva.

Los hallazgos confirman, que aunque existen políticas que benefician el enfoque inclusivo en educación, tales como el servicio y apoyo por parte de USAER y los ajustes razonables en el trabajo diario, existen

obstáculos persistentes que limitan la inclusión; por ejemplo, la escasez de recursos visuales y capacitaciones específicas para la atención de las desigualdades en la atención individualizada, ya que resulta más que evidente la existencia de microexclusiones en los espacios escolares, principalmente en estudiantes que presentan discapacidades o problemas de lenguaje. En el aula, prácticas como la saturación de actividades externas y la falta de materiales adaptados limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos confirman la brecha entre la teoría inclusiva y la práctica diaria, sumando a otras problemáticas escolares, tales como la ausencia de involucramiento familiar y la sobrecarga docente. Los informantes de este estudio confirman lo expresado por Finkelstein et al. (2021), quienes describen cinco aspectos observados de la práctica inclusiva que permiten al profesorado diseñar lecciones que eliminan las barreras educativas para el alumnado: (1) *colaboración y trabajo en equipo*, (2) *prácticas instruccionales*, (3), *prácticas organizativas* (4) *prácticas socioemocionales y conductuales*, y (5) *determinación del progreso*. En particular, es notoria la ausencia de especialistas (psicólogos, maestros sombra) en las escuelas, así como la omisión de planificaciones y evaluaciones individualizadas para estudiantes que requieren apoyo, lo que amplía las brechas escolares.

En ese sentido, resulta excesivo responsabilizar solo al docente en la formación integral e inclusiva del estudiantado en la escuela; más bien, se requiere de esfuerzos conjuntos entre profesionales de la educación, especialistas (lingüistas, logopedas, psicólogos, fisioterapeutas) y padres de familia, así como de la propia actitud y disposición del alumnado.

Respecto a la práctica instruccional, se debe prestar atención a la creación y organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado, principalmente cómo se transmite el contenido didáctico al alumnado (p. ej., instrucción diferenciada, enseñanza y aprendizaje participativos); por su parte, las prácticas organizativas incluyen la modificación del entorno de aprendizaje y la configuración del aula para eliminar las barreras de aprendizaje y facilitar un entorno de aprendizaje estimulante y motivador para cada alumno, mientras que las prácticas socioemocionales y conductuales abordan cómo

el profesorado fomenta un ambiente de clase positivo donde los alumnos se sientan social y emocionalmente integrados, y donde se tengan en cuenta sus necesidades conductuales (p. ej., comunicación clara de las expectativas y normas de comportamiento, retroalimentación constructiva, motivación). Finalizando con la evaluación individualizada y el seguimiento de los logros de los alumnos (p. ej., diferentes métodos de evaluación, planes educativos individuales).

Por último, hay que añadir como principal limitante del estudio, que los informantes forman parte de una muestra por conveniencia de tipo reducida en comparación al espectro de profesores que laboran en Educación Primaria en el Sur del Estado de Sonora, por lo que no es posible la generalización de hallazgos a otros contextos geográficos, niveles educativos o centro escolares; más bien representa una aproximación hacia las prácticas docentes que pueden dar direccionalidad a otros trabajos que tengan interés en ello.

Por la naturaleza del estudio, puede que los informantes respondieran con base en la deseabilidad social, o bien existan riesgos de sesgo en la interpretación del investigador. Finalmente, no se incluyeron perspectivas de otros actores educativos como estudiantes o padres de familia que pudieran ampliar la mirada y completar un mejor panorama sobre la problemática analizada.

Se recomienda trabajar para futuras investigaciones con una mayor cantidad de informantes y transitar a métodos mixtos y/o validaciones trianguladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. 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>
2. Andrews, D.; Walton, E., & Osman, R. (2019). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1508–1523. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>

3. Antoninis, M.; April, D.; Barakat, B.; Bella, N.; D'Addio, A. C.; Eck, M.; Operation, F.; Joshi, P.; Kubacka, K.; McWilliam, A.; Murakami, Y.; Smith, W.; Stipanovic, L.; Vidarte, R.; & Zekryal, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 global education monitoring report on inclusion. *Prospects*, 49, 103-109. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
4. Castillo-López, M.; Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
5. Dally, K. A.; Ralston, M. M.; Strnadova, I.; Dempsey, I.; Chambers, D.; Foggett, J.; Paterson, D.; Sharma, U., & Duncan, J. (2019). Current issues and future directions in Australian special and inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 57-73. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss8/4>
6. Dixon, R.; Woodcock, S.; Tanner, K.; Woodley, L., & Webster, A. (2017). Teaching in inclusive school environments (2nd ed.). David Barlow Publishing.
7. Espinoza-López, V. A. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 772-787. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2969>
8. Faustino, A. C.; Moura, A. Q.; Da Silva, G. H. G.; Muzinatti, J. L., & Skovsmose, O. (2018). Macroinclusion and microexclusion on education context. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(3), 898-911. <https://doi.org/10.14244/198271992212>
9. Finkelstein, S.; Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
10. García, I.; Romero, S.; Vázquez, B. N., & Blanco, E. (2023). Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. *Revista Chakiñán de Ciencias Sociales y Humanidades*, (20), 160–177. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>

11. Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
12. Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.
13. Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. International Journal of Inclusive Education, 1–21. <https://10.1080/13603116.2020.1813450>
14. Márquez, N.; Andrade, A., & García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. Actualidades Investigativas en Educación, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
15. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2024). Preguntas y respuestas: Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion>
16. Paseka, A., & Schwab, S. (2020) Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. European Journal of Special Needs Education, 35(2), 254-272. <https://10.1080/08856257.2019.1665232>
17. Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. Ariana Gaytan Peñúñuri.** Doctora en Docencia. Profesora auxiliar en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Campus Obregón Centro, Ciudad Obregón, Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4537-3527> Correo electrónico ariana.gaytan@itson.edu.mx

2. Alma Georgina Navarro Villarreal. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora por asignatura en el Instituto Tecnológico de Sonora. Ciudad Obregón, Sonora, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel Candidato. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2087-4998> Correo electrónico: alma.navarro100522@potros.itson.edu.mx

3. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo. Doctora en Educación. Profesora de asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26B, Subsede Obregón. Ciudad Obregón, Sonora, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel Candidato. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9433-8779> Correo electrónico: albavzlass@gmail.com

4. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas. Doctor en Educación. Profesor de asignatura en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Ciudad Obregón, Sonora, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 1. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1521-6619> Correo electrónico: samuel.portillo40519@potros.itson.edu.mx

RECIBIDO: 5 de septiembre del 2025.

APROBADO: 1 de octubre del 2025.