

Recibido: 2026-01-24

Aceptado: 2026-02-12

Publicado: 2026-03-20

**El programa analítico como herramienta para promover la
Educación Inclusiva en una escuela rural de Chemax, Yucatán.**

**The analytical program as a tool to promote Inclusive Education
in a rural school in Chemax, Yucatán.**

Autor

Miriam K. Osorio Tejero

Maestra en Educación

<https://orcid.org/0009-0000-8475-8852>

miriamosorio317@gmail.com

Universidad Santander

Campus Valladolid

Valladolid, Yucatán – México

Resumen

El artículo analiza cómo el programa analítico de la Escuela Primaria Francisco I. Madero, de la comunidad de Chemax, Yucatán, durante el ciclo escolar 2024–2025, fortalece la inclusión educativa. Representa una iniciativa comprometida con la mejora continua de la práctica docente y con el interés de promover una educación equitativa, participativa y contextualizada. El estudio examina los principios teóricos y normativos de la Educación Inclusiva en México; explora los elementos del programa analítico que fueron utilizados en la escuela primaria y propone recomendaciones para ajustarlo. El enfoque metodológico adoptado es el estudio de caso. Se emplearon métodos y técnicas de la investigación documental con el propósito de analizar y fundamentar teóricamente el fenómeno educativo. Entre las técnicas utilizadas destacan la revisión bibliográfica, el análisis comparado de documentos oficiales y la elaboración de fichas de contenido. Las fuentes consultadas fueron seleccionadas según los criterios de relevancia, actualidad y pertinencia, considerando se encuentren alineadas a la Nueva Escuela Mexicana. Se aplicaron dos cuestionarios estructurados al colectivo docente, considerando una muestra por conveniencia no probabilística de 14 participantes. Los resultados obtenidos muestran que el programa analítico permite contextualizar los contenidos, a través del diseño de estrategias situadas y de ajustes razonables. No obstante, se recuperan retos relacionados con la formación docente y la conformación de comunidades de aprendizaje. Se concluye que el programa analítico es indispensable para avanzar hacia una escuela más inclusiva, siempre y cuando, se acompañe de procesos de reflexión y formación continua del colectivo docente.

Palabras clave: Educación; Educación inclusiva; Plan de estudios; Programa de enseñanza; Autonomía educativa; Estrategias educativas.

Abstract

This article analyzes how the curriculum at Francisco I. Madero Elementary School in Chemax, Yucatán, during the 2024–2025 school year, strengthens educational inclusion. It represents an initiative committed to the continuous improvement of teaching practices and to promoting equitable, participatory, and contextualized education. The study examines the theoretical and normative principles of Inclusive Education in Mexico; explores the elements of the curriculum used at the elementary school; and proposes recommendations for its adjustment. The methodological approach adopted is a case study. Documentary research methods and techniques were employed to analyze and provide a theoretical foundation for the educational phenomenon. Among the techniques used were a literature review, a comparative analysis of official documents, and the creation of content cards. The sources consulted were selected according to the criteria of relevance, currency, and pertinence, ensuring their alignment with the New Mexican School model. Two structured questionnaires were administered to the teaching staff, using a non-probabilistic convenience sample of 14 participants. The results show that the analytical program allows for the contextualization of content through the design of situated strategies and reasonable adjustments. However, challenges related to teacher training and the formation of learning communities will be addressed. It is concluded that the analytical program is essential for moving towards a more inclusive school, provided it is accompanied by processes of reflection and ongoing professional development for the teaching staff.

Keywords: Education; Inclusive education; Curriculum; Teaching program; Educational autonomy; Educational strategies.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental en la transformación educativa a nivel internacional, de allí que una de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), sea asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (Organización de las Naciones Unidas, s.f.). Por lo anterior, la inclusión representa un desafío y una oportunidad para transformar las prácticas escolares en favor de una educación más equitativa, participativa y contextualizada.

La educación inclusiva reconoce que cada estudiante posee características, intereses, ritmos y contextos únicos, por lo que exige transformar la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares. Es por eso que, en México, la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudios 2022 promueven una educación centrada en la equidad, la participación activa y el respeto a la diversidad. En este contexto, el programa analítico se convierte en una herramienta clave de las instituciones escolares para contextualizar los contenidos curriculares y atender las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) desde una perspectiva comunitaria, ya que permite que los colectivos docentes diseñen estrategias pedagógicas situadas en la realidad de sus comunidades. Por lo que resulta indispensable partir de un diagnóstico del entorno, conocido como lectura de la realidad, en la que se rescatan las características del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa.

Ante esta realidad, surge la necesidad de comprender cómo el programa analítico puede contribuir al fortalecimiento de la educación inclusiva en contextos rurales e interculturales, como es el caso de la Escuela Primaria Francisco I. Madero, ubicada en la comunidad de Chemax, Yucatán. Esta localidad se caracteriza por su riqueza cultural, con una importante presencia de población maya hablante, así como por condiciones sociales que demandan una atención desde la institución educativa. La población estudiantil de la escuela primaria presenta características diversas: aproximadamente el

5% de la matrícula (18 alumnos) se encuentra en la estadística de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) por enfrentar BAP, Necesidades Educativas Específicas (NEE) o trastornos del neurodesarrollo como Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); asimismo, el rezago educativo es predominante, debido a que a la fecha, en todos los grados escolares se presentan alumnos que aún no consolidan los contenidos fundamentales básicos esperados o presentan condiciones socioeconómicas que los colocan en desventaja frente a sus compañeros, aunado a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje propios de los grupos escolares.

Todas las particularidades descritas con anterioridad requieren atención desde el trabajo pedagógico, por lo que los docentes necesitan implementar estrategias inclusivas diferenciadas, mediante apoyos y ajustes razonables, plasmadas en sus programas analíticos, de aquí la importancia de analizar cuál es la influencia de esta herramienta de contextualización en el fomento de la educación inclusiva. Esta experiencia investigativa permitirá identificar buenas prácticas, retos y oportunidades para mejorar la planeación didáctica desde un enfoque inclusivo, y ofrecerá aportes valiosos para otras escuelas con características similares. Además, contribuirá a visibilizar la importancia de trabajar de forma colaborativa en los tres planos del programa analítico, mismos que desembocan en la práctica educativa centrada en los estudiantes, para mejorar sus procesos de aprendizaje y garantizar una comunidad sensibilizada y comprometida el derecho a una educación de excelencia para todas y todos.

Revisión de antecedentes

La inclusión educativa ha sido una preocupación creciente en América Latina, impulsada por compromisos internacionales como la Declaración de Salamanca (1994) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A pesar de los avances normativos, los sistemas educativos de la región aún enfrentan desafíos estructurales para garantizar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

En su estudio, Delgado et al. (2022) analizan las trayectorias de la educación inclusiva en América Latina, destacan que la mayoría de los países han centrado sus

esfuerzos en garantizar la presencia y participación de los estudiantes, pero con menor énfasis en asegurar su éxito académico. Por su parte, Rivero et al. (2023) identifican que los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva aún se utilizan de forma indistinta en la literatura latinoamericana, lo que refleja la necesidad de una mayor claridad conceptual.

En Bogotá, Cante & Zamudio (2020), realizaron una investigación que buscó establecer cómo los Programas Analíticos de Curso (PAC) responden a la propuesta de educación inclusiva de la Corporación Universitaria Iberoamericana desde los planteamientos que se desarrollan en el Proyecto Educativo Institucional PEI y el marco de Inclusión Educativa Iberoamericana (PIEI), resaltaron la necesidad de replantear los programas analíticos con el fin de lograr una formación integral. En México, Romero & García (2013), indagaron sobre los desafíos de la educación especial, demostrando que los alumnos con NEE integrados se han beneficiado en su desarrollo emocional y social e incluso académico, aunque falta mejorar los resultados en este último aspecto.

La inclusión educativa ha evolucionado desde un enfoque centrado en la educación especial hacia una visión más amplia e integral. Cruz & Iturbide (2023) analizan cómo los docentes de educación especial perciben la relación entre inclusión y justicia social, concluye que la escuela regular debe ser el espacio principal para garantizar una educación inclusiva efectiva. Por su parte, Ramírez (2024), también ha indagado en la metodología para la construcción del programa analítico, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana; a través de una investigación documental, ha resaltado la necesidad de elaborar un programa que atienda a las necesidades del entorno.

Marco teórico

La Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta que promueve la transformación de la sociedad, a lo largo del trayecto de los 0 a los 23 años, con la clara idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y aprendizaje permanente (SEP, 2019). Los planteamientos de la NEM, aterrizan en el Plan de Estudio

para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, que es un documento normativo emitido por la Secretaría de Educación Pública que establece las bases pedagógicas y curriculares para toda la educación básica en México. Promueve una escuela inclusiva, participativa y centrada en el contexto, conforme al modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

El Programa Sintético y el Programa Analítico

El Programa Sintético es el organizador curricular que despliega los elementos centrales en torno al qué y cómo se enseñan los objetos de aprendizaje señalados en los campos formativos. Sirve como punto de partida para el trabajo en las escuelas. Por su parte, el programa analítico es una herramienta de contextualización que, a través de su construcción, permite a los colectivos docentes identificar la realidad del contexto y seleccionar las formas más apropiadas de abordar las problemáticas a través de la autonomía profesional. Según Tobón (2023), el programa analítico es flexible, toma en cuenta los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) del programa sintético y, a través de un proceso de contextualización e incorporación de nuevos contenidos, busca afrontar las necesidades del entorno.

La Secretaría de Educación Pública (2022) identifica al programa analítico como una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y, en particular, de su grupo escolar. Se resalta que no existe un formato para realizarlo, ya que es un documento de trabajo sencillo que se elabora, analiza y evalúa durante el ciclo escolar en las sesiones de Consejo Técnico Escolar.

El programa analítico se estructura en tres planos: La lectura de la realidad educativa para tomar decisiones basadas en el contexto escolar, la contextualización para adaptar los contenidos al entorno y el codiseño de contenidos incorporando aspectos locales bajo los principios de laicidad y científicidad. A continuación, se definen según Tobón (2023):

a) Primer Plano: Análisis del Contexto Socioeducativo de la Escuela. Este plano del programa analítico también es llamado lectura de la realidad. Por lectura de la realidad

se entiende al ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela. Estas reflexiones van desde el perfil de los alumnos y los retos de los docentes, hasta el papel de los padres de familia y el contexto social de la escuela.

b) Segundo plano: Contextualización. Este plano consiste en articular los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje a desarrollar con los problemas de la comunidad, considerando su abordaje en el ciclo escolar para una determinada fase y grado.

c) Tercer Plano: Codiseño. Este plano consiste en la modificación o incorporación de nuevos contenidos y/o procesos de desarrollo de aprendizaje en el programa analítico con base en las necesidades de la comunidad, en un marco de respeto a los derechos humanos y a favor de la inclusión educativa.

Existe un cuarto plano que, aunque no forma parte del programa analítico, es un momento crucial, debido a que en este espacio se construye el programa docente o planeamiento didáctico. En este plano, “el profesorado define la ruta metodológica y didáctica para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación” (Ramírez, 2024). Es en este instante en el que las estrategias inclusivas para atender la diversidad cobran sentido, para ser aplicadas en la realidad del aula.

Teoría de la Educación Inclusiva

Booth & Ainscow (2023) proponen un enfoque transformador de la educación inclusiva, entendida como un proceso ético y práctico que busca eliminar barreras a la participación y al aprendizaje de todos los estudiantes. Los autores sostienen que la inclusión no debe limitarse a la atención de grupos específicos, sino que debe permear toda la cultura, las políticas y las prácticas escolares. La obra, titulada *Guía Para La Educación Inclusiva. Desarrollando El Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares*, se estructura en torno a tres dimensiones clave: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, y ofrece indicadores concretos y preguntas guía para que los equipos docentes reflexionen y mejoren su quehacer educativo. Además, promueve una visión de la escuela como comunidad democrática, participativa y comprometida con la equidad, la diversidad y los derechos humanos. Esta guía se convierte así en una

herramienta valiosa para impulsar procesos de mejora escolar sostenidos por valores inclusivos, y para repensar colectivamente el sentido y propósito de la educación en contextos diversos y cambiantes.

De acuerdo con Echeita & Ainscow (2011), la inclusión es un proceso continuo que implica una búsqueda constante de mejores formas de responder a la diversidad del alumnado. No se trata solo de integrar a ciertos estudiantes en el aula regular, sino de transformar el sistema educativo para que todos los niños y niñas, sin excepción, puedan aprender y participar plenamente. Existen cuatro elementos a considerar para conceptualizar el término inclusión. Los cuatro elementos son los siguientes:

a) La inclusión es un proceso. Ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia.

b) La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia se relaciona con el lugar donde los niños reciben educación y su asistencia regular. La participación, se centra en la calidad de las experiencias educativas, incluyendo las perspectivas de los alumnos y su bienestar social y el éxito no debe medirse solo a través de exámenes o evaluaciones estandarizadas, sino con base en el aprendizaje real y el desarrollo integral de los estudiantes.

c) La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas.

d) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Siempre que sea necesario, se adoptarán medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Educación Inclusiva en México



La educación inclusiva implica el derecho de la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a recibir una educación que tome en cuenta sus características, capacidades, intereses y necesidades como únicos, por lo que deben considerarse un punto de partida para crear las condiciones necesarias en las escuelas, de manera que todo el alumnado pueda aprender (UNESCO, 2022).

Los Servicios de Educación Especial buscan hacer valer el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, de manera que puedan acceder, participar, aprender y permanecer en la escuela, para garantizar la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la mejora de la calidad de vida. La USAER, a partir del trabajo conjunto con las escuelas comunes, promueve su fortalecimiento con el fin de dar una respuesta educativa pertinente a la diversidad en general y a la discapacidad en particular. Por otra parte, los Centros de Atención Múltiple (CAM) representan espacios educativos temporales o permanentes para que los alumnos con discapacidad logren los fines educativos, implementando estrategias diversificadas y ajustes razonables que promuevan su autonomía, calidad de vida, así como su participación en diferentes contextos (Fernández, 2022).

El Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa (2022), menciona que, en México, específicamente en Educación Básica, los Centros de Atención Múltiple (CAM), brindan servicio escolarizado de educación especial con los planes de estudio vigentes y cuentan con recursos especializados para la atención de alumnos principalmente con discapacidad y otras condiciones. Mientras que la USAER, apoya a las escuelas comunes de educación básica en la atención a niñas, niños y adolescentes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en sus contextos escolares.

Para los fines de la presente investigación, a continuación, se definirán los conceptos relacionados con la educación inclusiva que tienen injerencia en el programa analítico.

Necesidades Educativas Especiales. Para Silva (2018), las necesidades educativas especiales se refieren a las condiciones físicas, como la discapacidad visual; neurológicas como el TDAH Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; psicológicas como

la depresión; emocionales, conductuales y sociales, que pueden tener los alumnos y se reflejan en el ámbito escolar como barreras de aprendizaje, tal es el caso del autismo; cognitivas como el lenguaje, por mencionar algunos. Estas necesidades pueden ser temporales o permanentes y estar o no asociadas a una discapacidad.

Barreras para el Aprendizaje y la Participación. La SEP (2023) define a las barreras para el aprendizaje y la participación como los “obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación”. En la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva publicada (2019), las BAP se identifican bajo tres grandes categorías: estructurales, normativas y didácticas:

a) **Barreras Estructurales:** Resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica.

b) **Barreras normativas:** Derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de permitir el efectivo derecho a la educación en su sentido más amplio.

c) **Barreras Didácticas:** se dan en el acto educativo y en las mismas prácticas educativas y actitudinales dentro del entorno escolar. Son aquellas acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los educadores que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector del estudiantado, por lo general procedente de sectores en situación de vulnerabilidad. Covarrubias (2019), agrega un cuarto tipo de barreras, las actitudinales, relacionadas con las interacciones y concepciones sociales respecto a la atención a la diversidad. Se pueden hacer evidentes en el aula, la sala, la escuela, el Centro y/o con las familias.

Ajustes Razonables. Según la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2024), los ajustes razonables son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce

o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Según la SEP (2019) los ajustes razonables pueden realizarse en la infraestructura, el equipamiento, el diseño e implementación del currículo, los materiales didácticos, la comunicación e información, los objetos de uso cotidiano o la organización de la jornada escolar.

Objetivo general

Analizar la contribución del programa analítico al fortalecimiento de la Educación Inclusiva en la Escuela Primaria Francisco I. Madero, en la comunidad de Chemax, Yucatán durante el ciclo escolar 2024-2025.

Objetivos específicos

Explorar el proceso de elaboración del programa analítico de la Escuela Primaria Francisco I. Madero para reconocer prácticas que favorezcan la inclusión.

Reconocer las barreras para el aprendizaje y participación que enfrentan los estudiantes en la escuela primaria Francisco I. Madero.

Identificar las percepciones de los docentes de la escuela primaria sobre el diseño e implementación del programa analítico.

Proponer recomendaciones a los docentes, orientadas a ajustar el programa analítico para fortalecer la Educación Inclusiva en la escuela primaria Francisco I. Madero.

Material y métodos

La presente investigación fue diseñada bajo un enfoque metodológico cualitativo. La finalidad fue analizar la contribución del programa analítico a la educación inclusiva, por lo que se rescataron las percepciones y prácticas que los docentes implementaron para la construcción del mismo y la manera en la identifican y atienden las BAP que enfrentan los estudiantes. Se trabajó mediante el estudio de caso, lo que permite analizar una realidad educativa específica y considerar sus características particularidades, desafíos y oportunidades. El alcance del estudio es descriptivo-analítico, porque caracteriza la

situación de la Escuela Primaria Francisco I. Madero para generar aprendizajes aplicables contextos rurales similares.

La unidad de análisis fue el programa analítico de la escuela primaria, seleccionada por su ubicación en una comunidad rural con diversidad lingüística, cultural y social, elegida por conveniencia debido a su relevancia para el objeto de estudio. La población del estudio fue el colectivo docente, mientras que la muestra fue no probabilística por conveniencia, integrada por 12 docentes frente a grupo, además de la directora y la docente de apoyo de la USAER.

Se consultaron fuentes documentales primarias y secundarias, como el programa analítico construido en la escuela, así como la normativa vigente, los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, los postulados de Tobón (2023) sobre la construcción del programa analítico y literatura especializada en educación inclusiva. La selección de los textos se realizó bajo criterios de pertinencia, actualidad y confiabilidad para garantizar la validez del sustento teórico. Se emplearon dos cuestionarios estructurados como instrumentos principales: El primero, fue dirigido a los docentes frente a grupo, incluyó nueve preguntas cerradas en escala tipo Likert, que indagaron en la familiaridad de los docentes con respecto a la educación inclusiva, así como las BAP que identificaron en el entorno; también se les cuestionó sobre las estrategias inclusivas que aplican y su percepción sobre la construcción de un programa analítico inclusivo. El instrumento finalizó con una pregunta abierta para recabar recomendaciones sobre el programa analítico. El segundo instrumento, aplicado a la directora y a la docente de apoyo de la USAER, consistió en seis preguntas en escala tipo Likert, orientadas a identificar las BAP presentes en la institución, así como su participación en el diseño de recomendaciones a los docentes para atender la diversidad mediante ajustes razonables, también se les solicitó que compartieran opiniones y recomendaciones para mejorar el programa analítico. El análisis de resultados se realizó a través de un proceso de categorización temática y triangulación de datos, contrastando la información documental con las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

Se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y se garantizó el anonimato de sus respuestas. Se reconoce que el tamaño reducido de la muestra y la

focalización en una sola institución, representa una limitación metodológica, que puede dificultar la generalización de los resultados. Sin embargo, los datos obtenidos pueden representar un aprendizaje transferible a contextos rurales con características similares.

Resultados

Proceso de elaboración del programa analítico en la escuela primaria

La Escuela Primaria “Francisco I. Madero”, con CCT 31DPR0006K, se encuentra ubicada en el municipio de Chemax, Yucatán en la calle 14 S/N por calle 27 y 29 en la Colonia Francisco I. Madero. Es una primaria general completa con 12 grupos, 2 de cada grado, de turno matutino en un horario laboral de 7:00am a 12:00 pm. Actualmente cuenta con 343 alumnos, de los cuales 175 son niños y 165 son niñas. Dieciocho alumnos se encuentran en la estadística del servicio de USAER, por presentar barreras para el aprendizaje y la participación, necesidades educativas especiales o trastornos del neurodesarrollo. Cuenta con una plantilla de 19 personas: una Directora con clave, 12 docentes frente a grupo, tres docentes de apoyo y tres personales de apoyo y asistencia a la educación.

Al inicio del ciclo escolar 2024-2025, como parte de la lectura de la realidad, (primer plano del programa analítico) realizaron un proceso de evaluación diagnóstica de aprendizajes, entrevistas a los padres de familia y aplicaron el Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación (Covarrubias, 2019) para reconocer las prácticas excluyentes de la institución. Posteriormente, en la primera sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar, se compartieron en colectivo los hallazgos.

En momentos siguientes, organizados por grado los docentes revisaron el plan sintético de la fase correspondiente para identificar los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje que responden a la problemática identificada. Por lo tanto, en este ejercicio de contextualización (segundo plano de programa analítico), los docentes ejercieron la autonomía profesional para decidir los tiempos y proyectos que implementarían a lo largo del ciclo escolar. No se observan ejercicios formales de

codiseño (tercer plano del programa analítico) por lo que únicamente se incluyeron los contenidos del programa sintético.

Percepción y prácticas inclusivas de los docentes de la escuela primaria

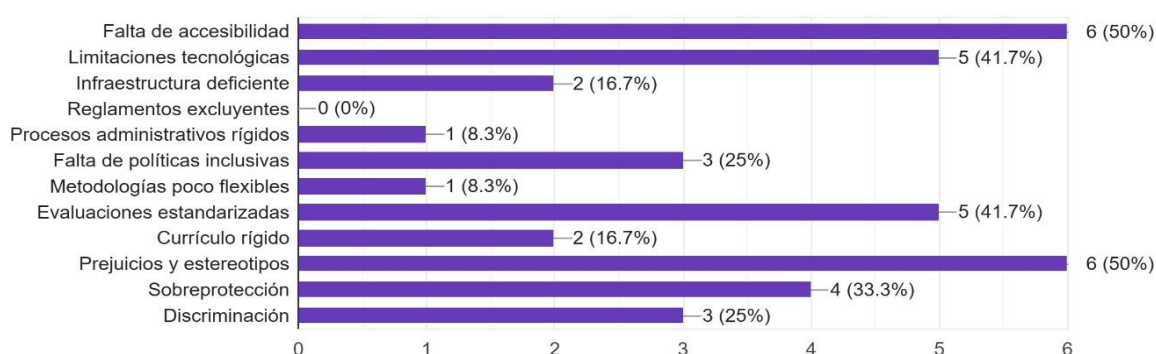
Al cuestionar a los docentes sobre sus conocimientos sobre la inclusión educativa, los resultados muestran que el 41.7 % de los docentes se encuentran muy familiarizados con el concepto, mientras que el 58.3% determinó que lo conocen parcialmente. Destaca también que al cuestionar sobre los lineamientos oficiales relacionados con la atención a la diversidad (Artículo 3ero Constitucional, Ley General de Educación, Ley para la inclusión de personas con discapacidad), solamente el 41.7 % mencionó conocerlos en su totalidad, mientras que el 58.3 % o los conoce parcialmente, o no los conoce. Según su percepción, la institución sí promueve una cultura de inclusión educativa (83.3%). Se cuestionó a los docentes sobre las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes, destacando que predominan las barreras estructurales y actitudinales.

Figura 1

Gráfica sobre las barreras de aprendizaje y participación identificadas por el colectivo docente.

En su opinión, ¿cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes de la escuela? Puede elegir más de una.

12 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las barreras estructurales, el 50% de los docentes considera que la escuela carece de rampas, señalizaciones y demás elementos para facilitar la accesibilidad

de estudiantes con discapacidad. Además de limitaciones tecnológicas (41.7%) para apoyar en la inclusión. Solamente el 2% de los docentes consideró deficiente la infraestructura de la escuela (aulas sin iluminación adecuada, mobiliario incómodo o falta de materiales didácticos).

Por su parte, las barreras actitudinales tienen presencia en la escuela primaria, debido a que el 50% de los docentes considera que existen prejuicios y estereotipos sobre la capacidad de aprendizaje de ciertos alumnos. El 33.3 % del profesorado considera que las prácticas de sobreprotección limitan la autonomía de los estudiantes, mientras que el 25% considera una barrera la discriminación de estudiantes por diversas razones.

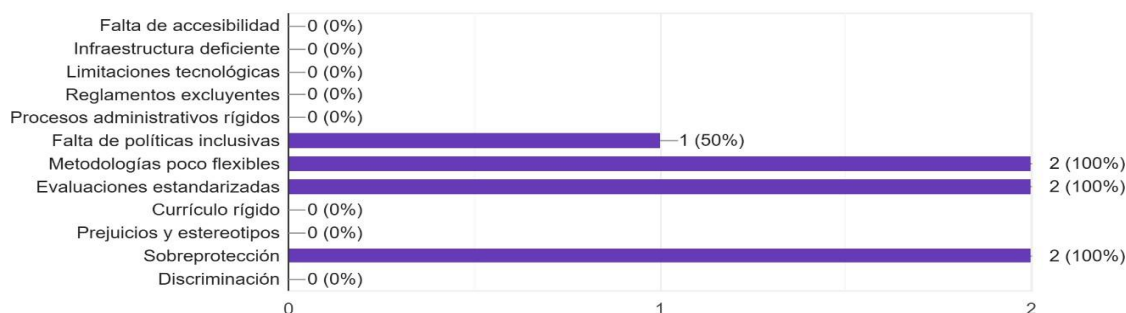
Los hallazgos descritos con anterioridad, son contrarias a la percepción de la docente de apoyo de USAER y de la Directora de la escuela, quienes consideran un predominio de las barreras didácticas, específicamente, las metodologías poco flexibles y las evaluaciones estandarizadas.

Figura 2

Gráfica sobre las barreras de aprendizaje y participación identificadas por la Directora y docente de USAER.

En su opinión, ¿cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes de la escuela? Puede elegir más de una.

2 respuestas

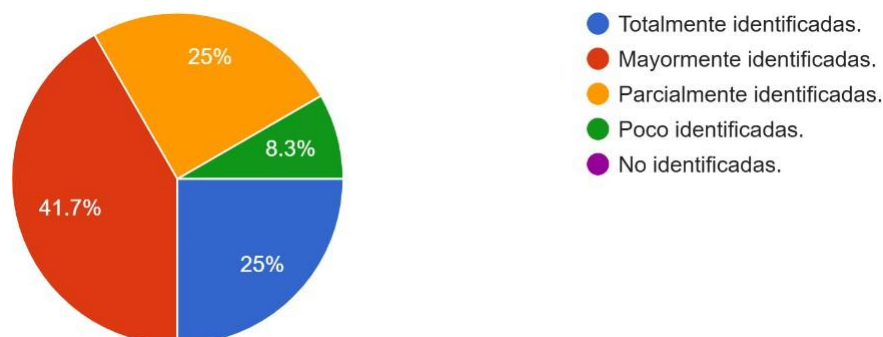


Fuente: Elaboración propia.

Se cuestionó a los docentes sobre la construcción del programa analítico, la intención fue identificar si el análisis del contexto socioeducativo permitió identificar las condiciones que dificultan la inclusión educativa en la Escuela Primaria Francisco I. Madero. El 50% del colectivo docente considera que fueron o totalmente identificadas o parcialmente identificadas, mientras que el 8.3 % piensa que fueron poco identificadas.

Figura 3

Gráfica sobre la identificación de las condiciones que dificultan la inclusión educativa

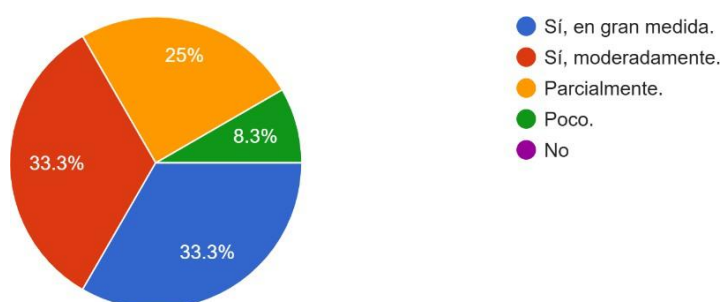


Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al plano de codiseño, 33.3% de los docentes afirma que ha incorporado contenidos adicionales en su programa analítico para favorecer la inclusión de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, así como de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), 33.3% lo hace moderadamente, el 25% del personal lo hace parcialmente y el 8.3% admite hacerlo poco.

Figura 4

Gráfica sobre incorporación de contenidos al programa analítico.



Fuente: Elaboración propia.

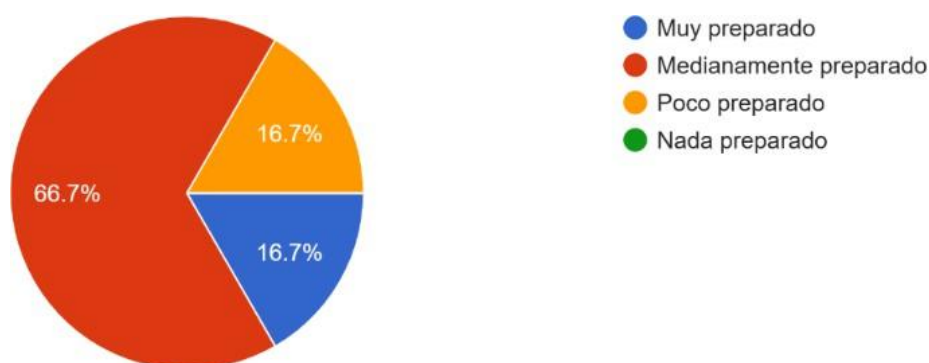
Al indagar sobre los ajustes razonables que los docentes realizan para atender la diversidad, se encontró que la mayoría de los docentes casi siempre (58.3%) los realizan para atender a los alumnos con NEE o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, mientras que el 25% refirió hacerlo solamente a veces. Por su parte, la

Directora y la maestra de apoyo indican que regularmente proporcionan recomendaciones a los docentes para favorecer la inclusión.

Se solicitó a los docentes reflexionar sobre qué tan preparados se sienten para aplicar estrategias inclusivas en el aula, obteniendo que la mayoría de los docentes (66.7%) considera que se encuentra medianamente preparado, solamente un 16.6 % de los profesores admitió sentirse muy preparado para fomentar la inclusión mediante estrategias diversas.

Figura 5

Gráfica sobre la preparación docente para la aplicación de estrategias inclusivas.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, los docentes proporcionaron opiniones sobre los ajustes que desde su punto de vista ofrecerían mejoras al programa analítico para favorecer la atención a la diversidad. Estas propuestas, se han agrupado en dos categorías según el contenido:

El análisis del contexto socioeducativo.

Es fundamental partir de un diagnóstico detallado que identifique las problemáticas que interfieren en la inclusión de todos los estudiantes. Este diagnóstico no solo debe centrarse en la escuela, sino también en la comunidad, para fortalecer la relación entre ambos entornos. Al diseñar el programa analítico, es esencial basarse en las necesidades educativas de los niños derivador al servicio de USAER y vincularlas con las necesidades del resto del alumnado. Esto permitirá abordar problemáticas generales sin crear distinciones dentro de la comunidad escolar. Además, el seguimiento puntual de

estas problemáticas garantizará que las estrategias de inclusión sean efectivas y sostenibles en el tiempo.

El plano didáctico.

Contemplar el rediseño de contenidos, enfoques pedagógicos, métodos de evaluación y materiales didácticos con una perspectiva equitativa. Considerar la planificación de actividades contextualizadas y el diseño de instrumentos de evaluación adecuados garantizan que el aprendizaje responda a la realidad y necesidades de todos los estudiantes. También será importante incluir actividades que promuevan la sana convivencia y el respeto a la diversidad.

Discusión

El programa analítico de la Escuela Primaria “Francisco I. Madero” consideró los tres planos que se proponen para la construcción de este documento. Sin embargo, en el plano Análisis socioeducativo de la escuela, priorizó la atención de problemáticas áulicas relacionadas con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. No se mencionaron los resultados obtenidos en el Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación, lo que hubiera permitido vislumbrar barreras estructurales, normativas, didácticas y áulicas que los estudiantes enfrentan y condición el servicio inclusivo que brinda la institución.

El programa analítico de la Escuela Primaria “Francisco I. Madero” se realizó en colectivo. La lectura de la realidad tomó en cuenta los resultados del diagnóstico de cada grupo, para que, posteriormente, los docentes trabajaran por grados el plano de la contextualización. Esta situación, permitió que se desarrolle la acción esencial 1 para la elaboración del programa analítico, que propone Tobón (2023): el trabajo colaborativo, mismo que consiste en elaborarlo con el propósito común de lograr la formación integral de los estudiantes en articulación con los retos de la comunidad, mediante el establecimiento de roles, el diálogo, los acuerdos, la comunicación asertiva, la responsabilidad individual en las tareas y la resolución de conflictos.

En el plano de la contextualización, se observa que el programa analítico no contempla modificaciones o ajustes a los contenidos o procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) para ajustarlos al entorno o a la problemática, se utilizan tal y cómo se encuentran redactados en el programa sintético de cada grado. Tobón (2023), propone trabajar solamente con PDA para cada grado, sin anotar los contenidos, esta idea no quiere decir que no se trabajarán contenidos, sino que el énfasis se encuentra en la articulación entre los procesos de desarrollo de aprendizaje y los campos formativos. El ajuste o modificación de contenidos y PDA en el programa analítico abriría la posibilidad de atender a la diversidad y favorecer la inclusión.

En el plano de codiseño, no se integraron contenidos adicionales para atender las problemáticas seleccionadas. Tobón (2023) reconoce que esta acción no siempre es necesaria, debido a que se encuentra estrechamente relacionada con las problemáticas del contexto, mismas que deben ser reconocidas en el primer plano de construcción del programa analítico. Cuando en colectivo se decide agregar un contenido, debe justificarse y articularse a los procesos de desarrollo de aprendizaje seleccionados y a los campos formativos. Sin embargo, al ser encuestados, la mayoría de los docentes afirmó realizar ejercicios de codiseño como parte de su autonomía curricular cuando lo consideran necesario. Es necesario reflexionar sobre la oportunidad que favorecer la atención a la diversidad a través de la posibilidad de agregar contenidos adicionales que refuercen la cultura de inclusión de la escuela.

Existe discrepancia entre las barreras de aprendizaje y participación identificadas por los docentes frente a grupo (quienes observaron un predominio de barreras actitudinales), y por la Directora y especialista del área de USAER (quienes afirman una mayor presencia de barreras didácticas), lo que reflejaría la necesidad de establecer espacios de diálogo, intercambio y reflexión sobre la práctica docente. No obstante, ambas partes estuvieron de acuerdo en que las evaluaciones estandarizadas representan una práctica excluyente, que se ha transformado en una barrera que enfrentan los alumnos con o sin necesidades educativas especiales.

Con respecto a las orientaciones didácticas, en el programa analítico se enlistan los proyectos y los libros de texto gratuitos que se utilizarán para abordar la problemática.

Esta acción, garantiza que los proyectos se agreguen siguiendo la secuencialidad del programa analítico, no el índice de los libros de texto (Tobón, 2023), además, no existe una temporalidad rígida, se ajusta a las necesidades y ritmos de trabajo de los niños.

De acuerdo con las opiniones de los docentes, es notoria la existencia de intención e iniciativa para identificar las situaciones que pueden estar interfiriendo con la inclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Consideran que la escuela es un espacio que considera la diversidad y reconocen la existencia de áreas de oportunidad en el programa analítico.

Conclusiones

A partir de la revisión documental realizada y del análisis del programa analítico de la Escuela Primaria “Francisco I. Madero”, se concluye que es necesario realizar ajustes al proceso metodológico para la elaboración del primer plano: lectura de la realidad. Se recomienda tomar en cuenta las siguientes dimensiones: Población, ambiente, fauna y flora; ambiente familiar; escuela y ambientes de aprendizaje; formación integral y desempeño académico (Tobón, 2023). Se recomienda recuperar la información a través de diversos instrumentos como las entrevistas y encuestas a los miembros de la comunidad, el registro de observación áulica, la revisión de los resultados de aprendizaje del ciclo escolar anterior. Este proceso debe realizarse de forma sistemática, definiendo responsables, momentos y recursos. También, se considera indispensable aplicar y dar seguimiento al instrumento de registro de barreras para el aprendizaje y la participación, con la intención de reconocer las prácticas excluyentes a nivel escolar e individual.

Al revisar los programas sintéticos por fase, se considera apropiado trabajar de forma colaborativa con los docentes, con la intención de que la articulación y/o posible ajuste de los contenidos sea más significativo. Se recomienda, considerar la priorización de contenidos que atiendan la diversidad como educación socioemocional, perspectiva de género e interculturalidad.

Para el plano didáctico, se considera tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

a) Diseño de actividades contextualizadas: Incorporar estrategias de enseñanza que respondan a la realidad de los estudiantes. Esto implica considerar aspectos comunitarios y fomentar experiencias de aprendizaje vivenciales. La propuesta por proyectos a través de los diferentes escenarios: aula, escuela y comunidad que se encuentran en los Libros de Texto Gratuitos ofrecen opciones interesantes que pueden ser tomados en cuenta. Aunque también se apuesta por el diseño propio de proyectos por parte de los colectivos docentes según las metodologías sociocríticas que se proponen en el Plan de Estudios 2022.

b) Diversificación de instrumentos de evaluación: Incluir evaluaciones adaptadas a distintos estilos de aprendizaje. Recordando que la evaluación formativa apuesta por una perspectiva de mejora, por lo que se enriquece de la diversidad de estrategias e instrumentos.

c) Adecuación de materiales didácticos: Rediseñar los recursos pedagógicos con opciones accesibles, apoyos visuales, recursos digitales y estrategias diversas que permitan un aprendizaje más inclusivo.

d) Evaluar constantemente el programa analítico, para verificar si responde a las necesidades encontradas. Tobón (2023), propone una lista de cotejo que considera cinco apartados: Trabajo colaborativo, diagnóstico socioeducativo, contextualización, codiseño y sugerencias didácticas y de evaluación. Esta perspectiva de mejora continua permitirá ampliar las posibilidades de la escuela para favorecer la inclusión.

En conclusión, el programa analítico de la Escuela Primaria “Francisco I. Madero” se encuentra en proceso de favorecer la educación inclusiva, por lo que las recomendaciones mencionadas con anterioridad, no sólo optimizarán el programa analítico, sino que también contribuirán a una educación más equitativa y accesible para todos los estudiantes. La perspectiva presentada asegura que la inclusión no se limite a ajustes individuales, sino que se convierta en un enfoque integral que beneficie a todos los estudiantes y fortalezca la cohesión dentro del entorno escolar y comunitario.

Es claro que los docentes, tienen una participación indispensable en la construcción del programa analítico, sus conocimientos y experiencias permiten la personalización del mismo, permitiendo que atiendan las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en la comunidad escolar. Por lo anterior, la escuela debe generar espacios de capacitación continua para que los docentes logren implementar estrategias de inclusión con mayor efectividad. Además, promover el desarrollo de una conciencia pedagógica que valore la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo.

Referencias bibliográficas

Booth, T., & Ainscow, M. (2023). Guía para la educación inclusiva:

Booth, T., & Ainscow, M. (2023). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Internet Archive. <https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi> ([archive.org](https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi) in Bing)

Cante Soriano, R. Y., & Zamudio Garnica, L. Y. (2020). La educación inclusiva implícita en los programas analíticos: Una apuesta de calidad en educación superior de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 39–48. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1766>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022, septiembre). *Educación en Movimiento*, 1(9). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-9-2022.pdf> ([mejoredu.gob.mx](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-9-2022.pdf) in Bing)

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023a). *¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/folleto>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023b). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular: Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/folleto>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023c). *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: Pensar desde nuestra diversidad*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/folleto>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023d). *¡Aprendamos en comunidad! Integración del programa analítico: Puente hacia la planeación de aula*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/folleto>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (última reforma 14-06-2024). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cruz Vadillo, R., & Iturbide Fernández, P. (2023). Educación inclusiva y educación especial en México: Dilemas, relaciones y articulaciones. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 14, e1617. https://rediech.org/ojs/index.php/rie_rediech/article/view/1617 (rediech.org in Bing)
- Delgado Valdivieso, K. E., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(5), 18–35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/entities/publication/a3e3940f-e973-4675-af80-ae9ea0830ac0>
- INEE & UNICEF. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: INEE. <https://www.unicef.org/mexico/informes/panorama-educativo-de-la-poblaci%C3%B3n-ind%C3%ADgena-y-afrodescendiente>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Educación – Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Recuperado el 10 de marzo de 2026, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enab/doc/documents/tccconvs.pdf>
- Pérez, M. (2024). Inclusión: Punto nodal de las diversidades en educación básica. *Educación en Movimiento*, 3(32), 4–10. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boleti%CC%81n32-2024.pdf> ([mejoredu.gob.mx](https://www.mejoredu.gob.mx) in Bing)

- Ramírez López, V. (2024). Metodología para la construcción del programa analítico docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 22, 293–313. <https://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>
- Rivero Pino, R., Hernández de Armas, Y., & Paz Enrique, L. E. (2023). Campos científicos: Inclusión educativa y educación inclusiva universitarias. Análisis desde América Latina y el Caribe. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(5), 315–326. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000500315
- Romero Contreras, S., & García Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77–91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Secretaría de Educación Pública. (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)*. Gaceta Parlamentaria, Cámara de Diputados. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/EduInclusiva.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019b). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf> (dgb.sep.gob.mx in Bing)
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/743365/Plan_de_Estudio_2022_Educacion_Basica.pdf (gob.mx in Bing)
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *El diseño creativo. En Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado* (pp. 25–32). [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/02/El-diseno-creativo.-Avance-del-contenido-del-Libro-del-docente.-Primer-grado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf (educacionmediasuperior.sep.gob.mx in Bing)
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación*. Dirección de Fortalecimiento Curricular para la Formación Personal y Social en la Educación Básica. [!\[\]\(38441ceaa711016e0bf2ad46ad394ff4_img.jpg\) CC BY NC SA](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Instrumento-</p></div><div data-bbox=)

de-registro-de-las-barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion-1.pdf
(educacionbasica.sep.gob.mx in Bing)

Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar: Colectivos docentes de Educación Básica, 21 al 23 de agosto de 2024. Ciclo escolar 2024–2025*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/2425_s0_Orient_Educa_Basica.pdf (educacionbasica.sep.gob.mx in Bing)

Silva, R. (2018). *Las necesidades educativas especiales y sus conceptos*. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje, CUAIEED/FES-Iztacala. https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2160/mod_resource/content/6/contenido/index.html (repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx in Bing)

Tobón, S. (2023). *Elaboración del programa analítico paso a paso* (Versión 1). Centro Universitario CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2023/07/Elaboracion-del-programa-analitico-paso-a-paso-V1.pdf> (cife.edu.mx in Bing)

Tobón, S. (2023). *Lista de cotejo para autoevaluar el programa analítico*. Centro Universitario CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos/materiales-para-apoyar-la-elaboracion-del-programa-analitico/>

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all - UNESCO Biblioteca Digital

UNICEF. (s.f.). *Inclusión educativa*. UNICEF México <https://www.unicef.org/mexico/inclusion-educativa>

Conflicto de intereses:

La autora declara que no existe conflicto de interés