

# 18

## **UNA INCLUSIÓN**

**QUE GENERA EXCLUSIÓN. EFECTOS NO DESEADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE**



# UNA INCLUSIÓN

QUE GENERA EXCLUSIÓN. EFECTOS NO DESEADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

**INCLUSION THAT GENERATES EXCLUSION. UNDESIRED EFFECTS ON TEACHING PRACTICE**

Marcelo Abreo-Badillo<sup>1</sup>

E-mail: [marabb1803@gmail.com](mailto:marabb1803@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5271-2973>

<sup>1</sup> Secretaría de Educación Pública. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Abreo-Badillo, M. (2026). Una inclusión que genera exclusión. Efectos no deseados en la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 176-182.

**Fecha de presentación:** 21/12/2025

**Fecha de aceptación:** 13/02/2026

**Fecha de publicación:** 01/04/2026

## RESUMEN

La inclusión educativa constituye una de las metas más relevantes del sistema educativo a nivel mundial y, en México, ha adquirido especial importancia con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. No obstante, en la práctica cotidiana de las aulas, esta inclusión puede transformarse paradójicamente en una forma de exclusión para la mayoría de los estudiantes. El presente trabajo analiza cómo el énfasis en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales puede provocar el descuido del resto del grupo, afectando la equidad y la calidad del aprendizaje en la educación básica. Aunque el modelo educativo actual promueve el respeto a la diversidad, la equidad y la justicia social, la formación y capacitación docente no ha avanzado al mismo ritmo que las demandas del sistema. A ello se suman limitaciones en recursos humanos y económicos, así como la presencia de grupos con alta diversidad, que incluyen estudiantes con discapacidad, contextos multiculturales y diversas barreras para el aprendizaje. Esta situación genera una sobrecarga para el profesorado, lo que dificulta la atención equilibrada de todos los estudiantes. Asimismo, se señala que el sistema educativo no ha garantizado condiciones estructurales suficientes para atender la diversidad de manera efectiva. En algunos casos, como en escuelas con apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se concentra un número considerable de alumnos con necesidades especiales, lo que obliga al docente a priorizar su atención. Finalmente, se destaca que la formación inicial en las escuelas normales y la capacitación en servicio presentan limitaciones, al mantenerse en ocasiones descontextualizadas frente a la realidad educativa contemporánea.

## Palabras clave:

Inclusión educativa, exclusión, educación especial, discapacidad, bajo rendimiento, educación post-pandemia, intervención docente, recursos.

## ABSTRACT

Educational inclusion constitutes one of the most important goals of educational systems worldwide and, in Mexico, it has gained particular relevance with the implementation of the New Mexican School. However, in everyday classroom practice, this inclusion can paradoxically become a form of exclusion for the majority of students. This paper analyzes how the emphasis on attending to students with special educational needs may lead to the neglect of the rest of the group, affecting equity and the quality of learning in basic education. Although the current educational model promotes respect for diversity, equity, and social justice, teacher education and training have not progressed at the same pace as the demands of the system. In addition, there are limitations in human and economic resources, as well as the presence of highly diverse classrooms that include students with disabilities, multicultural contexts, and various barriers to learning. This situation creates an excessive workload for teachers, making it difficult to provide balanced attention to all students. Furthermore, the educational system has not guaranteed sufficient structural conditions to effectively address diversity. In some cases, such as schools supported by the Regular Education Support Service Unit (USAER), a large number of students with special needs are concentrated in the same classrooms, forcing teachers to prioritize their attention. Finally, it is highlighted that initial teacher education in teacher training colleges and in-service training programs present limitations, as they often remain disconnected from the realities of contemporary education.

## Keywords:

Educational inclusion, exclusion, special education, disability, low performance, post-pandemic education, teacher intervention, resources.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado como uno de los principios fundamentales del derecho universal a la educación, constituyendo un eje central de la justicia social, la equidad y la transformación pedagógica en el siglo XXI. Este enfoque sostiene que todas las niñas, niños y adolescentes deben acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones, sin importar su origen, características personales, cultura, lengua, situación socioeconómica o discapacidad. La premisa de “all means all”, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), subraya que los sistemas educativos deben garantizar la participación de todos los estudiantes de manera plena y significativa, eliminando cualquier tipo de barrera que impida su aprendizaje efectivo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023).

Conceptualmente, la inclusión educativa se articula como una apuesta ética, política y pedagógica que busca transformar el sistema educativo desde su estructura, currículo y cultura institucional, más allá de la mera incorporación de estudiantes considerados “diferentes” (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2016). Sin embargo, cuando se trasladan estas aspiraciones a la práctica escolar cotidiana, emergen tensiones, contradicciones y efectos no deseados que, lejos de promover la equidad, pueden reproducir o incluso generar nuevas formas de exclusión (Echeita, 2019; Slee, 2018).

A nivel internacional, la literatura especializada y los informes de organismos multilaterales coinciden en que la inclusión educativa no puede ser entendida únicamente como un acceso físico a la escuela o una integración superficial de los estudiantes, sino que requiere transformaciones profundas en las políticas, la formación docente y los recursos institucionales. Según el Informe de Monitoreo Global de la Educación 2020, la inclusión educativa debe remover barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales, garantizando que todos los estudiantes participen activamente en el currículo y en la vida escolar (Casimiro-Urcos et al., 2025; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

La pandemia por COVID-19 evidenció la fragilidad de los sistemas educativos y profundizó desigualdades, afectando especialmente a estudiantes con necesidades educativas especiales, hablantes de lenguas indígenas y niñas y niños de contextos socioeconómicos vulnerables (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). En este contexto, el concepto de “pobreza de aprendizaje” introducido por el Banco Mundial permite medir la proporción de niños de diez años que no alcanzan competencias básicas de lectura y comprensión, convirtiéndose en un indicador crítico del derecho efectivo a la educación y de los riesgos de exclusión acumulada (Inter-American Development Bank, 2022).

Diversos estudios internacionales muestran que la inclusión educativa efectiva requiere coordinación entre políticas públicas, formación docente, acompañamiento especializado y recursos materiales suficientes. Cuando alguno de estos elementos falta, las políticas inclusivas tienden a traducirse en prácticas superficiales, etiquetamiento de estudiantes, sobrecarga laboral para el profesorado y desigualdad en la atención, reproduciendo exclusión bajo la apariencia de integración (García-Cedillo et al., 2022; Murillo et al., 2011; Slee, 2018). Herramientas pedagógicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la enseñanza diferenciada y la evaluación formativa han demostrado ser eficaces para atender la diversidad sin comprometer los aprendizajes de todo el grupo, pero su implementación depende de formación docente continua, acompañamiento técnico y un cambio cultural en la escuela (Booth & Ainscow, 2016; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Tomlinson, 2017).

En América Latina, los resultados de estudios como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo de 2019, publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), evidencian persistentes brechas de aprendizaje asociadas a la condición socioeconómica, el género, la lengua y la discapacidad, mostrando que la inclusión sigue siendo más aspiracional que práctica (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023).

Organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe han propuesto estrategias de recuperación educativa que incluyen tutorías focalizadas, priorización curricular y ampliación del tiempo de instrucción, con especial atención a estudiantes históricamente excluidos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021; Vegas, 2020).

En México, la inclusión educativa se ha posicionado como una prioridad nacional bajo el marco de los derechos humanos, la equidad y el acceso universal al aprendizaje (México. Secretaría de Educación Pública, 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). El Plan de Estudios 2022 impulsa un enfoque centrado en la justicia social, el trabajo por proyectos y la participación comunitaria, incorporando la inclusión como principio transversal que debe permear todas las áreas curriculares.

Sin embargo, su aplicación enfrenta desafíos considerables, especialmente en escuelas rurales o semiurbanas, donde la concentración de estudiantes con necesidades educativas especiales, la falta de formación docente sistemática y la escasez de recursos materiales generan tensiones entre la intención inclusiva y los resultados de

aprendizaje (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2023; Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2022). Estudios recientes destacan que la sobrecarga de grupos con estudiantes que requieren apoyos específicos puede afectar no solo la atención individual, sino también el rendimiento global del grupo y la dinámica del aula (García-Cedillo et al., 2022; Niembro et al., 2021; Rodríguez Martín, 2017).

Un elemento central del análisis de la inclusión es distinguir entre integración, atención a la diversidad e inclusión auténtica. La integración garantiza la presencia física del estudiante en el aula regular, la atención a la diversidad se centra en estrategias compensatorias o diferenciadas y la inclusión auténtica implica reconfigurar el entorno, la estructura curricular y la cultura escolar para responder a la heterogeneidad del alumnado de manera sistemática y sostenible (Echeita, 2019; Murillo et al., 2011; Slee, 2018). La confusión entre estos conceptos ha llevado a la proliferación de prácticas superficiales que aparentan inclusión, pero que en realidad reproducen exclusión simbólica, afectiva y pedagógica. Entre estas prácticas se incluyen la atención focalizada a uno o dos estudiantes con necesidades específicas en detrimento del grupo, adaptaciones curriculares que reducen expectativas, etiquetamiento de alumnos y sobrecarga docente (Niembro et al., 2021; Tomlinson, 2017).

La evidencia también resalta la importancia de la articulación entre los diferentes niveles de apoyo educativo. En México, los Servicios de Apoyo a la Educación Regular han demostrado ser esenciales para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, pero su alcance limitado y la concentración de alumnos en determinadas escuelas generan sobrecarga, coordinación parcial con los docentes y resultados educativos desiguales (Niembro et al., 2021; Rodríguez Martín, 2017). La literatura coincide en que, para garantizar una inclusión auténtica, es indispensable fortalecer la formación docente, proporcionar recursos suficientes, asegurar la coordinación interinstitucional y generar cultura escolar que valore la diversidad y la equidad (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023).

En este contexto, la presente investigación se centra en las escuelas primarias de la zona escolar 063 de San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, donde la inclusión educativa enfrenta retos específicos derivados de la concentración de estudiantes con discapacidad auditiva y problemas severos de lenguaje, dificultades acentuadas tras la pandemia por COVID-19 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). A través de entrevistas, observación directa y análisis documental, se busca explorar cómo las prácticas inclusivas implementadas en estas escuelas pueden generar, de manera involuntaria, exclusión académica o social, identificando los factores estructurales, pedagógicos y formativos que condicionan

esta paradoja. El objetivo central de este artículo es demostrar que la inclusión no debe reducirse a un cumplimiento normativo, sino convertirse en un proceso de transformación pedagógica, cultural y organizacional que garantice la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, evitando efectos excluyentes y fortaleciendo la equidad educativa (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023).

## MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los logros alcanzados en materia de inclusión educativa en la zona escolar 063 de educación primaria, ubicada en San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, lo que permitió comprender de manera profunda las dinámicas de inclusión educativa dentro de contextos escolares específicos.

La investigación se llevó a cabo en tres escuelas primarias pertenecientes a la zona escolar 063, seleccionadas de manera intencional debido a que cuentan con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y, en dos de los casos, con el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Para la recolección de la información se utilizaron diversas técnicas cualitativas:

- **Entrevistas semiestructuradas** dirigidas a docentes, madres de familia y personal de USAER, con el propósito de conocer sus experiencias y percepciones respecto a los procesos de inclusión educativa.
- **Observación participante** en las aulas, con el fin de identificar las dinámicas de interacción, las estrategias pedagógicas utilizadas y las formas de atención a la diversidad dentro del grupo.
- **Análisis documental** de registros académicos de los estudiantes y reportes elaborados por el personal de USAER.

La muestra estuvo conformada por tres docentes titulares, tres directores escolares, tres psicólogas pertenecientes a USAER, una psicóloga especialista en lenguaje de señas, 15 madres de familia y los estudiantes de los tres grupos observados.

La información recopilada fue analizada mediante análisis temático, lo que permitió identificar y categorizar patrones relacionados con los procesos de inclusión, exclusión y rendimiento académico dentro de los grupos observados.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado presenta los hallazgos obtenidos a partir de la observación de tres escuelas primarias, con el objetivo de analizar cómo la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se refleja en la dinámica del aula y en el rendimiento académico del

grupo en general. Se examinan las estrategias docentes implementadas, la participación del personal de apoyo y la interacción entre los estudiantes con NEE y sus compañeros, identificando los efectos de la focalización de recursos y atención sobre el aprendizaje colectivo.

Asimismo, se discuten los desafíos estructurales, pedagógicos y organizativos que influyen en la efectividad de las prácticas inclusivas, incluyendo la capacitación docente, la coordinación con especialistas y la disponibilidad de recursos institucionales. Este análisis permite identificar patrones comunes y diferencias significativas entre los contextos escolares observados, estableciendo un marco para interpretar los resultados de manera crítica y fundamentada.

Caso 1: Niña con discapacidad auditiva tercer grado escuela a la cual le incorporan servicio de USAER, en donde la docente gestionó para ella misma su capacitación en Lengua de Señas Mexicana (LSM), se inscribió a cursos de ICATHI para comunicarse con su alumna sorda. A petición e insistencia de la maestra la escuela logró incorporar apoyo de USAER con una psicóloga especialista. Inicio el trabajo la maestra poniendo en práctica lo aprendido en su capacitación con la niña y a la vez con los niños del grupo, que fueron aprendiendo algunas palabras en LSM, posteriormente a la llegada de USAER a la escuela se incorpora la especialista en LSM y trabajaron no solo con la niña y el grupo si no a nivel escuela, comienzan a enseñar como saludar y algunas frases simples en toda la institución, señalizan varios lugares de la escuela como puertas, baños, dirección, etc.

Aunque se reconoció un avance comunicativo muy significativo y llamo mucho la atención lo que se estaba logrando y llevando a cabo en la escuela la cual hasta recibió felicitaciones y visitas para reconocer lo que se estaba haciendo, se observó que, la falta de dominio general de LSM en la escuela, ya que solo se aprendieron unas palabras limitó su interacción social y académica.

Mas se le presto tanta atención a la menor que se dedicaron varias horas, días, semanas, para atender a la niña la cual termino por entrar en una situación de estrés y querer abandonar la escuela, que al final del ciclo escolar pudimos constatar que el resto del grupo tenía un muy bajo nivel de aprovechamiento ya que no se habían cubierto gran parte de los contenidos. Los tutores de los niños se dieron cuenta que no habían logrado avances, que existía un estancamiento lo cual pudimos corroborar en la aplicación de las evaluaciones finales.

Caso 2: Otra escuela esta sin USAER el grupo a observar primer grado niños con problemas severos de lenguaje post-pandemia, cinco alumnos presentaron retrasos severos en lenguaje al regresar de confinamiento. La docente buscó capacitación y organizó un programa con las madres para impartir sesiones adicionales, observamos un gran interés y ocupación para tener y llevar

estrategias, Aunque se reportó mejoría y un significativo avance con estos niños, el resto del grupo mostró bajo rendimiento por la dispersión de atención.

Caso 3: Concentración de alumnos con NEE en escuela que cuenta con servicio de USAER grupo a observar quinto grado en especial y a toda la escuela en general.

Esta escuela cuenta con USAER desde hace varios años, y siempre recibe una alta concentración de alumnos con diversas NEE, al ser la única que contaba con este servicio en el municipio, cada ciclo escolar se genera una sobrecarga en todos los grupos con niños con estas características generando una gran presión para todo el personal.

Se identificó coordinación parcial entre maestros y psicólogas, y una parte un tanto cuestionable donde el equipo de USAER solo puede ayudar al docente a realizar adecuaciones en su planeación, mas no trabajar con los niños en específico y mucho menos sacarlos del aula y atenderlos en un espacio diferente, esto logra hacer ver en la práctica que no es de mucha ayuda esta situación y para los docentes el hecho de que cada ciclo les lleguen más alumnos con esta características ha hecho que la escuela tenga avances limitados en el aprendizaje en general.

Patrón común en las tres escuelas se detectó bajo avance académico generalizado, relacionado con la atención focalizada a NEE en detrimento del grupo, falta de capacitación docente generalizada, y escasos recursos institucionales.

El análisis de los tres casos evidencia que, aunque la implementación de estrategias inclusivas genera avances significativos para los estudiantes con necesidades educativas especiales, estos logros pueden implicar consecuencias no deseadas para el resto del grupo. La atención focalizada a un número reducido de alumnos con NEE, la falta de capacitación docente generalizada y los recursos institucionales limitados contribuyen a un bajo rendimiento académico general. En algunos contextos, esta dinámica incluso provoca situaciones de estrés en los estudiantes atendidos, mientras que los demás muestran estancamiento en su aprendizaje.

Asimismo, la coordinación parcial entre el personal docente y los especialistas, así como las limitaciones en la actuación del personal de apoyo, evidencian que la inclusión no siempre se traduce en equidad efectiva. La sobrecarga de alumnos con NEE en ciertas escuelas aumenta la presión sobre el personal educativo y reduce la posibilidad de atender de manera equilibrada a todos los estudiantes, limitando los avances en el aprendizaje general y la consolidación de contenidos.

En términos generales, los hallazgos muestran un patrón común: la focalización de recursos y esfuerzos en ciertos estudiantes sin un acompañamiento estructural integral

puede generar inclusión para unos a costa de la exclusión académica de otros. Esto resalta la necesidad de políticas y estrategias que contemplen tanto la atención especializada como la distribución equitativa de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, garantizando que la inclusión sea verdaderamente efectiva a nivel escolar.

## CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación confirman que la implementación de la inclusión educativa en las escuelas analizadas, aun cuando cuenta con un alto grado de compromiso y participación por parte de las docentes, puede generar formas de exclusión indirecta dentro del aula. Esta situación se origina principalmente por la insuficiencia de recursos humanos y materiales, la falta de capacitación sistemática para el profesorado y la concentración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en determinados planteles. Estas condiciones provocan una sobrecarga en el trabajo docente y dificultan la atención equitativa de todos los estudiantes, afectando la calidad del aprendizaje del grupo en su conjunto.

En este sentido, los hallazgos evidencian una brecha entre la intención inclusiva planteada por las políticas educativas actuales, como la Nueva Escuela Mexicana, y las condiciones reales en las que se desarrolla la práctica docente. En la cotidianidad del aula, muchos docentes se ven obligados a concentrar gran parte de su atención en los estudiantes con NEE, lo que reduce el tiempo y los recursos disponibles para el resto del grupo. Esta dinámica genera un fenómeno paradójico en el que la inclusión de algunos estudiantes puede derivar en una exclusión silenciosa de otros, particularmente cuando no existen apoyos institucionales suficientes ni una estructura escolar que permita atender la diversidad de manera equilibrada.

El estudio realizado en la zona escolar 063 de San Agustín Tlaxiaca también pone de manifiesto que la falta de formación especializada, la carga administrativa y el limitado acompañamiento institucional obligan a los docentes a recurrir a estrategias improvisadas para resolver las demandas de inclusión. Si bien estas prácticas reflejan la voluntad del profesorado por responder a las necesidades del alumnado, también evidencian las limitaciones estructurales del sistema educativo para garantizar condiciones adecuadas de atención a la diversidad.

Ante este panorama, resulta necesario replantear las políticas de inclusión desde una perspectiva operativa y no únicamente discursiva. Esto implica distribuir de manera más equitativa los casos de estudiantes con NEE entre los centros escolares, fortalecer el trabajo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y ampliar la cobertura de los Centros de Atención Múltiple (CAM). Asimismo, es fundamental invertir en infraestructura educativa adecuada que permita organizar el trabajo

docente de forma más eficiente y responder a la diversidad presente en las aulas.

De igual manera, la formación docente debe fortalecerse mediante programas de capacitación continua, contextualizada y diferenciada, que preparen a los profesores para enfrentar los retos de la educación inclusiva desde una perspectiva pedagógica, social y cultural. En este sentido, la diversidad no debe entenderse únicamente como un desafío, sino también como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La presencia de estudiantes provenientes de distintos contextos lingüísticos y culturales, por ejemplo, puede contribuir a ampliar las perspectivas dentro del aula, siempre que se generen espacios donde estas experiencias y saberes sean reconocidos y valorados.

Finalmente, incluir a todos sin excluir a la mayoría constituye un desafío estructural, político y formativo para el sistema educativo. La inclusión auténtica no consiste únicamente en integrar estudiantes diversos a un aula tradicional, sino en transformar las estructuras escolares, las metodologías de enseñanza y las prácticas pedagógicas para garantizar que todos los alumnos tengan acceso al conocimiento y al acompañamiento educativo. Para lograrlo, es indispensable que el sistema educativo destine mayores recursos y adopte estrategias integrales, tal como ocurre en aquellos países que han logrado avanzar de manera significativa en la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos.

## REFERENCIAS

- 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>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development*. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Forschung/Migration/Index\\_curriculum\\_pages.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf)
- Casimiro-Urcos, C. N., Tobalino-López, D., Pareja-Pérez, L. B., Vegas-Palomino, E. M., Sanabria-Boudri, F. M., & Orosco-Naveros, A. B. (2025). *Actitud docente e inclusión educativa: Una mirada desde la primera infancia*. Sophia Editions.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Panorama social de América Latina 2023*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/6f2f826a-d56f-488a-a96c-23a25191d447/content>
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano. *Revista de Educación*, 386, 17–42. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8a0a3a7e-2f49-4c4f-9f84-0a2c8c4d5c2b/re38601-pdf.pdf>
- García-Cedillo, I., Márquez Cabellos, N. G., Rubio Rodríguez, S., Saldívar Reyes, A., & Romero-Contreras, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia: Perspectivas de las madres y padres. *Psicogente*, 25(48), 126150. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5631>
- Inter-American Development Bank. (2022). *How to reboot education post-pandemic: Delivering on the promise of a better future for youth*. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/How-to-reboot-education-post-pandemic-Delivering-on-the-promise-of-a-better-future-for-youth.pdf>
- México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Medición de la pobreza 2022*. CONEVAL. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2022.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2022.aspx)
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio de educación básica 2022*. SEP. <https://s709b2299978a32d1.jimcontent.com/download/version/1732117945/module/14817082430/name/UL-TIMA%20VERSIO%CC%81N%20Plan%20de%20estudios%20de%20la%20educacio%CC%81n%20ba%CC%81sica%202022%2020%206%202022%20%281%29.pdf>
- Murillo, F. J., Román, M., & Hernández Castilla, R. (2011). *Evaluación educativa para la justicia social*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), 723. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Niembro, C. A., Gutiérrez J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42–51. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Rodríguez Martín, A. (Coord.). (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- United Nations Children's Fund. (2021). *COVID-19 and school closures: One year of education disruption*. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world*. Brookings Institution.
- World Bank. (2019). *Ending learning poverty: What will it take?* WB. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/1ef8a794-710b-584e-a540-a3923ad7ea90/content>

#### Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

#### Contribución de los autores:

Marcelo Abreo-Badillo: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

#### Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.