



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LA
UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN
REGULAR EN HIDALGO**

**Para obtener el grado de
Maestro en Ciencias de la Educación**

PRESENTA

Ana Judith Rivera Román

Director (a)

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

Comité tutorial

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Dr. Javier Moreno Tapia

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado **“EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR EN HIDALGO”**, realizado por la sustentante **ANA JUDITH RIVERA ROMÁN** con número de cuenta **231803** perteneciente al programa de **MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente

“Amor, Orden y Progreso”

Pachuca de Soto, Hidalgo a 13 de marzo de 2026

El Comité Tutorial



DRA. MARICELA ZÚÑIGA RODRÍGUEZ

Directora de Tesis



DRA. MARITZA LIBRADA
CÁCERES MESA

Miembro del comité tutorial




DR. JAVIER MORENO TAPIA
 Miembro del comité tutorial

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), por brindarme el espacio y las herramientas necesarias para mi formación profesional y por ser el escenario donde este proyecto cobró vida; a la SECIHTI por creer en el valor de este trabajo de investigación y proporcionar las facilidades necesarias para su culminación.

Mi más profundo agradecimiento a la Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez, la Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa y el Dr. Javier Moreno Tapia, por su guía experta, su tiempo y su confianza en mis capacidades. Su visión crítica, sus aportes y su dirección fue fundamental para darle rumbo y rigor a esta investigación.

En el ámbito personal, dedico este logro a mi esposo, Gerardo Esquivel Martínez, por ser mi compañero de vida, mi apoyo incondicional y el pilar que me sostuvo en los momentos de mayor cansancio. Gracias por caminar a mi lado.

A mis hijos, Santiago y Fernanda, quienes son mi motor y mi mayor inspiración. Espero que este título sea un ejemplo de que con esfuerzo y dedicación los sueños se cumplen. Gracias por su paciencia y por llenar mis días de alegría.

A mis padres y hermanas, por su amor infinito y por creer siempre en mí. Gracias por los valores que me inculcaron y por celebrar conmigo cada pequeño paso hasta llegar a esta meta.

A todos ellos, gracias.

¡Amor, Orden y Progreso!

Índice

Agradecimientos	2
Presentación	8
Capítulo 1. Estado del Conocimiento.....	11
1.1 Barreras para el Aprendizaje y la Participación	12
1.2 Investigación Evaluativa.....	18
1.3 Funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	21
1.4 La Evaluación e Investigación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.....	24
Capítulo 2. Historicidad de Educación Especial.....	33
2.1 Educación Especial en México, del Modelo Asistencial al Inclusivo	37
2.2 Marco Conceptual de la USAER.....	43
Capítulo 3. Planteamiento del Problema	49
3.1 Pregunta de Investigación.....	52
3.2 Objetivo de Investigación.....	53
3.3 Justificación	54
Capítulo 4. Marco Teórico de Referencia para la Evaluación de las USAER	56
4.1 Fundamentos Teóricos de la Educación Inclusiva Enfocados en la -operatividad de la USAER	58
4.2 Con la Mirada Hacia una Escuela Inclusiva.....	60
4.3 Teoría de la Justicia Social Enfocada en la Inclusión	62
4.4 Justicia Social y Educación Inclusiva.....	63
4.5 Investigación Evaluativa.....	65
4.6 Evaluación de Programas Educativos.....	66
4.7 Modelos en Evaluación Educativa	69
4.8 Modelo de Evaluación CIPP de Stufflebeam	71
4.9 Conclusiones del Marco Teórico.....	72
Capítulo 5. Ruta Metodológica.....	74
5.1 Paradigma	75
5.2 Tipo de Investigación	76
5.3 Diseño.....	77

5.4 Alcance del Estudio	78
5.5 Supuestos	78
5.6 Muestra	79
5.7 Modelo de Evaluación CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto)	81
5.8 Técnicas e Instrumentos de Investigación	87
5.9 Procedimiento para el Trabajo de Campo	90
6. Resultados de la Evaluación	91
Dimensión 1. Contexto	93
Categoría: Condiciones físicas	94
Categoría: Barreras para el Aprendizaje y la Participación.....	96
Categoría: Comunidad.....	98
Dimensión 2. Insumo.....	101
Categoría: Estructura organizacional.....	102
Categoría: Recursos Materiales	104
Categoría: Capacitación.....	105
Dimensión 3. Proceso	110
Categoría: Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación de la población objetivo	111
Categoría: Intervención psicopedagógica (Asesoría, capacitación, orientación y tutoría)	115
Dimensión 4. Producto	128
Categoría: Documentos elaborados	129
Categoría: Resultados y logros	131
Categoría: Retos del equipo multiprofesional	133
Índice de Inclusión.....	136
Dimensión: Creando Culturas inclusivas	138
Dimensión: Elaborando políticas inclusivas.....	140
Dimensión: Desarrollando prácticas inclusivas.....	142
Resumen del Índice de Inclusión.....	145
Conclusiones.....	146
Pautas para una Propuesta de Mejora del servicio de USAER	149

Referencias	152
Anexos.....	172
Anexo 1. Carta de ingreso al campo.....	172
Anexos 2. Instrumento Guía de observación (Check list personal)	173
Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurada	176
Anexo 4. Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011)	179
Anexo 5. Informe técnico de la evaluación	184

Índice de Figuras

Figura 1 Índice de Inclusión	138
Figura 2 Culturas inclusivas	139

Índice de Tablas

Tabla 1 Modelo de Evaluación.....	69
Tabla 2 Técnicas e Instrumentos	87
Tabla 3 Claves de identificación de los participantes.....	92
Tabla 4 Dimensión 1. Categoría: Condiciones físicas.....	94
Tabla 5 Dimensión 1. Categoría: Barreras para el Aprendizaje y la Participación	96
Tabla 6 Dimensión 1. Categoría: Comunidad	98
Tabla 7 Dimensión 2. Categoría: Estructura organizacional.....	102
Tabla 8 Organización de la USAER.....	103
Tabla 9 Dimensión 2. Categoría: Recursos Materiales	104
Tabla 10 Dimensión 2. Categoría: Capacitación	105
Tabla 11 Dimensión 3. Categoría: Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación de la población objetivo	111
Tabla 12 Dimensión 3. Categoría: Intervención psicopedagógica (Asesoría)	115
Tabla 13 Dimensión 3. Categoría: Intervención psicopedagógica (Acompañamiento)	118

Tabla 14	Dimensión 3. Categoría: Intervención psicopedagógica (Tutoría).....	121
Tabla 15	Dimensión 3. Categoría: Intervención psicopedagógica (Orientación)	124
Tabla 16	Dimensión 4. Categoría: Documentos elaborados	129
Tabla 17	Dimensión 4. Categoría: Resultados y logros	131
Tabla 18	Escala del cuestionario	137
Tabla 19	Índice de inclusión por dimensión.....	138
Tabla 20	Ítems: Elaborando políticas inclusivas	141
Tabla 21	Ítems: Desarrollando prácticas inclusivas	144

Presentación

El panorama educativo actual está profundamente marcado por el imperativo global de la inclusión. Superando los paradigmas de la integración, desde lo internacional se apunta hacia la creación de entornos de aprendizaje que no solo garanticen el acceso, sino que promuevan activamente la participación y el éxito de todos los estudiantes. Este ideal exige la transformación de los sistemas educativos para identificar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), un concepto fundamental que reorienta la mirada desde el déficit del alumno hacia las deficiencias del sistema.

Una brecha significativa persiste entre el deber ser de la política inclusiva y la operatividad real de estos servicios de apoyo. Si bien el mandato de la USAER es claro, su efectividad en la práctica, los procesos que implementa y los resultados que obtiene en la reducción de las BAP constituyen un territorio en gran medida inexplorado. Como se evidencia en el Capítulo 1, existe una notable escasez de investigaciones desde el campo de la investigación evaluativa, que analicen la operatividad de la USAER. Esta investigación nace de la identificación de un problema crítico: se ha diseñado un servicio para la inclusión, pero desconocemos en profundidad cómo opera y si esta operación es congruente con su finalidad.

En el capítulo 2, se detalla la transformación de los servicios de educación especial, desde un modelo asistencial hacia un enfoque de derechos que ha culminado en la redefinición de los apoyos, materializándose en la creación de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esta unidad se concibe, al menos en el plano normativo, como el principal brazo operativo para facilitar la inclusión en las escuelas de

educación básica, asesorando a docentes, interviniendo con el alumnado que enfrenta BAP y promoviendo culturas escolares inclusivas.

La presente tesis se plantea como objetivo general evaluar la operatividad de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), para identificar las condiciones, recursos y acciones que influyen en el desarrollo de prácticas inclusivas y la atención efectiva a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. El Capítulo 3 articula este planteamiento, desglosando la pregunta de investigación, los objetivos específicos y la justificación que subyace al estudio.

El Capítulo 4 construye un marco teórico que enmarca la evaluación desde una doble perspectiva. Por un lado, se fundamenta en los pilares de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2011; Florian y Black-Hawkins, 2011) y, de manera crucial, en la Teoría de la Justicia Social (Rawls, 1971). Se busca comprender si la USAER funciona no solo como un servicio educativo, sino como un agente de equidad y justicia. Por otro lado, se adopta la Investigación Evaluativa como enfoque metodológico principal, seleccionando el Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) de Stufflebeam (2003) como la herramienta analítica idónea, dada su capacidad holística para evaluar programas educativos en su totalidad.

Para llevar a cabo esta evaluación, en el Capítulo 5 se detalla la ruta metodológica. Se adopta un paradigma cualitativo bajo un diseño de investigación evaluativa, permitiendo un análisis intensivo y profundo de la operatividad de una USAER en su contexto real. Se implementó una triangulación de técnicas, incluyendo entrevistas semiestructuradas al equipo multiprofesional de la USAER; guías de observación para el análisis de

condiciones, recursos y procesos; y la aplicación del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011) para medir las percepciones sobre las culturas, políticas y prácticas inclusivas.

El corazón de esta tesis reside en el Capítulo 6, los resultados de la Evaluación. Este capítulo presenta los hallazgos de manera estructurada en torno a las cuatro dimensiones del modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) y complementados por los resultados del Índice de Inclusión. Se desglosan categorías que van desde las condiciones físicas y la estructura organizacional, hasta la intervención psicopedagógica y los logros percibidos, ofreciendo una perspectiva detallada de la unidad evaluada.

Finalmente, las conclusiones sintetizan los hallazgos, dando respuesta a la pregunta de investigación y dialogando con el marco teórico propuesto. Se discuten las implicaciones de la evaluación, identificando las áreas de fortaleza y los retos críticos en la operatividad del servicio. Esta investigación no se limita a un diagnóstico académico; su fin último es la mejora. Por ello, el documento culmina con Pautas para una Propuesta de Mejora del servicio de USAER y un Informe Técnico de la evaluación, buscando que los resultados de esta tesis sirvan como una herramienta relevante y práctica para la toma de decisiones, la reflexión pedagógica y la transformación de la práctica, en el continuo y necesario camino hacia una educación verdaderamente inclusiva para todas y todos.

Capítulo 1. Estado del Conocimiento

En este apartado, se plantean los hallazgos en torno al objeto de investigación, centrado en el funcionamiento de las USAER en las escuelas regulares, se exploran tesis de posgrado, ponencias y capítulos de libro donde se reconoce lo investigado en torno al objeto de estudio. Para Sabino (1998) el estado del conocimiento es “una idea cabal del estado actual de los conocimientos en ese campo, conocer los últimos avances significativos al respecto y los puntos que requieren de un mayor esfuerzo para su elucidación y clarificación”. Debido a ello, se revisan los avances en la última década y se puntualiza sobre aquello que requiere mayor aporte.

Se analiza un total de 30 documentos, a partir de ellos, se elaboran cuatro categorías de análisis, la primera, barreras para el aprendizaje y la participación; la segunda, investigación evaluativa; la tercera, funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular; y la cuarta, evaluación e investigación de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

La temporalidad de los documentos corresponde a un lapso de tiempo del 2005 al 2024. El 33 % corresponde entre el año 2005 y el 2014; mientras que el 67% se publicó en un periodo que comprende del año 2015 al año 2024.

En cuanto al tipo de publicación, el 30% corresponden a artículos de revistas científicas, otro 30% hace referencia a tesis e investigaciones de posgrado, 16% comprende la revisión de libros completos, 13% son capítulos de libros, 11% hacen alusión a artículos de repositorios de instituciones como la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Ibero Puebla y la Universidad de Zacatecas y ponencia de congresos.

El 20% de las investigaciones corresponden a países como España y Colombia, el 80% restante de las fuentes consultadas son de origen nacional. El motor de búsqueda utilizado fue Google académico, Redalyc, Dialnet, Scielo y repositorios de Universidades de México.

Los artículos integrados en este estado del conocimiento permiten reflexionar sobre la importancia de la investigación evaluativa en procesos educativos, así como identificar el amplio marco metodológico que ofrece, permitiendo ajustarse a las necesidades y objetivos que el investigador busca lograr. Además, se reconocen las evaluaciones realizadas a los servicios de educación especial, logrando encontrar un vacío en la última década, que considere al personal que labora dentro de estos servicios, lo que refuerza la importancia y pertinencia de la presente investigación.

1.1 Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Esta categoría se realiza con la intención de conocer las investigaciones realizadas en torno a la disminución, eliminación o abordaje de las barreras para el aprendizaje; así como la metodología y resultados obtenidos a partir de ellas que permitan delimitar el objeto de estudio.

Morga (2017) enfatiza la educación inclusiva en nuestro país, donde realiza un recuento desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 y a la vez define la educación inclusiva desde diversos autores y convenciones y enfatiza en cómo el acceso universal a la educación no ha pasado de ser una declaración política. El autor habla sobre los grupos que no han logrado su derecho a la educación, colocando en primer lugar a los niños y niñas con alguna discapacidad, seguido de aquellos que residen en ámbitos rurales, de origen indígena o infantes que trabajan. El autor refiere a la educación inclusiva

como aquella que atañe a cualquiera que necesita ser incluido, por enfrentar alguna barrera para el aprendizaje y la participación, o bien, que se encuentren en riesgo de exclusión, no solo refiriéndose a la población con discapacidad.

Así mismo, realiza un análisis sobre la exclusión educativa como un fenómeno que no depende solo de una causa o dimensión y puntualiza sobre el compromiso para todos aquellos involucrados con la educación, siendo estos compromisos diferentes para cada uno de los actores, desde el gobierno mexicano que debe garantizar que se cumplan los compromisos establecidos en diferentes acuerdos nacionales; los padres de familia tienen compromiso de mantener a sus hijos en la escuela y estar al pendiente de su aprendizaje; las escuelas tienen la meta de construir comunidades y ambientes de aprendizaje que favorezcan la permanencia de los estudiantes y el cumplimiento del perfil de egreso; y los profesores tienen el compromiso de poner en el centro de los esfuerzos a los estudiantes, así como profesionalizarse para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes.

Este artículo atañe al objeto de estudio, desde la población objetivo que atienden los servicios de educación especial y las funciones o acciones que realizan los diferentes actores educativos, desde directores, docentes de apoyo, psicólogos, trabajadores sociales y el resto del equipo multiprofesional que conforma la USAER. Permite pensar las prácticas que cada actor realiza dentro de las escuelas y como estas pueden minimizar o potencializar las barreras para el aprendizaje que enfrentan los alumnos.

Forteza (2019) desarrolla un estudio sobre las barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia, donde recopila historias a través de entrevistas semiestructuradas que permitieran reunir material narrativo experiencial de 6 familias, con hijos o hijas con este diagnóstico; a partir de ello, se llegan a los siguientes

resultados, clasificados en tres dimensiones, la primera, en torno a los desencuentros familia-escuela; la segunda, referente a las prácticas dentro del aula y la tercera, considera el efecto emocional del diagnóstico en las familias.

Dentro de la primera dimensión, se encuentran: la negación de los docentes para aceptar el diagnóstico proveniente de profesionales externos a los centros escolares, lo que refuerza el desconocimiento que tienen los tutores en la escuela sobre la dislexia, además muestran una actitud adversa reflejada en los procesos de comunicación entre docentes, son los padres quienes deben asumir un rol de “puente” entre los maestros de distintos cursos; también perciben poca disposición de la escuela para coordinarse con un profesional externo que trabaja con el menor.

En la segunda dimensión, las prácticas en el aula, se habla sobre metodologías tradicionalistas, fundamentadas en los libros de texto, con poca apertura para las adaptaciones y/o TIC'S, que permitan a los alumnos acceder de mejor manera a los contenidos, las familias expresan que sus hijos necesitan otra forma de aprender, ya que observan que la ofrecida en los centros educativos no es la más adecuada para ellos.

En cuanto a la tercera dimensión, los resultados denotan el estado de ánimo de los padres, donde se refleja la angustia por lo que han vivido y siguen viviendo con las barreras que encuentran en la escuela y que afecta también el estado emocional de sus hijos, puntualizan en la esperanza de los padres sobre un cambio en las prácticas de los docentes, posterior a compartir el diagnóstico con ellos, sin embargo, no es así y los docentes continúan con las prácticas habituales.

Estos resultados contribuyen al objeto de estudio, ya que permite identificar cómo es la educación inclusiva y la atención de los alumnos que enfrentan una discapacidad en otros países, además permite vislumbrar algunas de las prácticas que podríamos encontrar dentro de las escuelas regulares; además de las dificultades que enfrentan los profesionales de educación especial, en su trabajo dentro de las escuelas de educación básica, vale la pena pensar si son considerados como agentes externos a la comunidad escolar y si logran un trabajo colaborativo que contribuya a la disminución y /o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por su parte, Díaz y Betancur (2022) realizan un artículo de investigación relacionado con el diseño de estrategias didácticas, pedagógicas y comunitarias que permitan la mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación en el proceso educativo de estudiantes con discapacidad, como un camino para lograr una escuela para todos. Realizan un estudio cualitativo, abordando una perspectiva fenomenológica, a través de la investigación-acción, con una muestra compuesta por directivos, docentes y estudiantes con discapacidad.

Entre los resultados, se describen las barreras para el aprendizaje presentes en la institución y la importancia de pensar la educación inclusiva desde una mirada amplia, que implique a diversos actores como la familia, sociedad y escuela. Se encuentran hallazgos que permiten identificar prácticas en el aula con baja articulación con las necesidades particulares de los estudiantes, se menciona un plan de ajustes razonables, pero solo como un formato que carece de aplicación en los espacios de aprendizaje, existe una ausencia de reflexión y formación de los docentes en cuanto a la educación inclusiva, lo que representa un obstáculo para la planeación y realización de actividades flexibles e incluyentes; además

se evidencia poca articulación entre el escenario educativo y los programas sociales que impulsan una cultura incluyente.

Posterior, a la descripción de barreras encontradas, se pueden encontrar estrategias como sugerencias para la mitigación de las barreras para el aprendizaje, por ejemplo: una articulación entre la escuela y la comunidad, un abordaje diferencial donde cada sujeto participa desde la equidad, es decir que las estrategias deben ser intencionadas y flexibles para que permitan la adaptación del currículo; otra estrategia que vale la pena rescatar es la transversalización de los proyectos escolares; para la planeación del aprendizaje, se plantea la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); desde el punto de vista metodológico, se sugiere el desarrollo y seguimiento de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) entendidos como “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas” (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1421, 2017). De acuerdo a estas estrategias, se considera que la definición de un protocolo de atención a los sujetos con discapacidad en el entorno educativo, garantiza el abordaje interdisciplinario y establecimiento de relaciones entre la comunidad, familia y servicios de apoyo. Para las prácticas en el aula, se plantea el aprendizaje cooperativo, como un excelente generador de oportunidades para construir conocimiento desde la interacción social.

Este estudio permite identificar barreras para el aprendizaje y la participación y algunas estrategias en países como Colombia, se sugieren para disminuir o eliminar dichas barreras, al realizar la presente investigación, se podrá evaluar el funcionamiento de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular e identificar si este servicio realiza algunas de las estrategias que se plantean desde lo internacional.

Morales y Zúñiga (2023), realizan una publicación referente a un avance de tesis de maestría, sobre las estrategias didácticas empleadas en adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación, donde a través de un estudio cualitativo, teniendo como diseño el estudio de caso y un alcance descriptivo, se realizan entrevistas a personal de educación especial para recabar información en torno a las estrategias que se utilizaron durante la pandemia COVID-19 y el posterior regreso a clases en México.

Entre las estrategias utilizadas por el docente, resalta la utilización de agendas para enviar las actividades semanales y la realización de ajustes razonables a la planeación didáctica de los docentes de aula. Al regresar a clases presenciales, se retomó la intervención tradicional que se realizaba previo a la pandemia, donde se trabajaba de manera individual en el aula de educación especial, en ocasiones se intervenía en el aula con alguna actividad grupal, y otras más, se trabajaba en pequeño grupo con los alumnos con mayores dificultades.

Esta categoría, ayuda a tener un referente sobre algunas de las acciones o estrategias implementadas por el personal de educación especial para la atención de la población objetivo; así como la manera en la que se abordan las barreras para el aprendizaje y la participación dentro de las escuelas regulares, tanto para aquellas que cuentan con personal de apoyo, como las que deben abordar estas barreras de manera independiente. De manera específica, contribuye al objeto de estudio al observar el funcionamiento descrito como parte de una integración escolar, las acciones realizadas, pensadas desde la individualidad del alumno, nos habla de un enfoque integrador, más no de una educación inclusiva. Al evaluar estos servicios de educación especial se podrá identificar aquellas acciones que contribuyan a la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

1.2 Investigación Evaluativa

La presente categoría se desarrolla con la intención de tener un referente en cuanto a las investigaciones que abordan la evaluación como parte del objetivo y metodología; el conocer cómo se desarrollan permitirá tener mayor claridad sobre los pasos a seguir en este objeto de estudio desde el enfoque de una investigación evaluativa.

Torrego y Galán (2008) relatan el impacto del programa de mediación de conflictos en 24 centros educativos de Madrid, con un carácter exploratorio y descriptivo, se obtienen datos relevantes que contribuyen al enriquecimiento y rediseño del funcionamiento de la medición y del proyecto en su conjunto. Realizan una descripción de programa de mediación de conflictos, sus objetivos y conceptualización; además de la caracterización de las cuatro fases de este programa, más adelante se detalla la metodología utilizada, como una investigación evaluativa, que de acuerdo a Alvira (1985) se define como “la acumulación de información sobre una intervención, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias” (pp. 129). Se realiza desde una perspectiva de estudio cuasi-experimental donde se puedan comparar los resultados de los centros que siguen este proyecto con los obtenidos en centro de control. Se hace uso de técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos de recogida y análisis de información, a través de tres fases: la primera, un análisis descriptivo de la situación del proyecto de mediación en los diez centros donde existe equipo de mediación activo; la segunda, se describe y analiza la situación del Proyecto de Mediación de Conflictos en los catorce centros que carecen de equipo de mediación activo; y la tercera fase, se compararon todas las respuestas que están referidas directamente al clima de convivencia y disciplina.

Covarrubias y Marín (2015) realizaron una investigación evaluativa sobre la implementación de la Propuesta de Intervención Educativa para alumnas y alumnos con Aptitudes Sobresalientes, puesta en marcha por la Secretaría de Educación Pública en México, durante el ciclo escolar 2007-2008. Se emplea una metodología mixta y se destacan los resultados obtenidos a través de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, aplicadas a personal de educación especial, padres de familia, de estudiantes sobresalientes, maestros de grupo y alumnado identificado como sobresaliente.

La investigación evaluativa que se propuso implicó cuatro grandes fases de trabajo: la primera, diseño del modelo de evaluación, donde se encuentran criterios de pertinencia, coherencia, eficacia y relevancia; la segunda, construcción de instrumentos, como las entrevistas semiestructuradas, guías para los grupos focales y cuestionarios; la tercera, recolección de datos; y la cuarta fase, el análisis de datos. Como parte de sus conclusiones, los autores, puntualizan sobre la pertinencia del modelo de evaluación, el cual permitió recuperar la visión de las diferentes personas participantes en la educación de alumnos y alumnas sobresalientes; además consideran que este modelo puede ser adaptado a las necesidades de otras regiones o utilizarse con un solo grupo de actores involucrados.

También, se analiza un estudio de Escudero (2016) donde el autor revisa publicaciones alrededor de la investigación evaluativa, considerándolo como un instrumento estratégico para la toma de decisiones y mejora de la sociedad, que se apoya en principios y normas éticas.

Además, se enfatiza sobre la diversidad y flexibilidad en la metodología empleada en este tipo de investigación, cuya aplicabilidad está condicionada de acuerdo al tipo de problema o temática que se esté investigando. Se habla de una triangulación de métodos,

técnicas, fuentes y procedimientos de recogida de información, de manera que la combinación de distintas metodologías adquiere una especial relevancia en la investigación evaluativa; sin embargo, se debe analizar la utilidad y uso de la evaluación para que cumpla con el objetivo de contribuir a un cambio o mejora social.

Otro ejemplo corresponde a Flores (2024) quien realiza una investigación evaluativa sobre el programa Construye-T donde retoma el modelo CIPP, identificando áreas de oportunidad para la mejora de la educación socioemocional en la educación media superior de México. Se revisan las perspectivas teóricas que han marcado el estudio de las emociones, puntualizando el modelo de Salovey y Mayer, además, destaca la importancia de evaluar programas educativos, para analizar sus logros y resultados para lo cual se utilizó el método de evaluación CIPP de Stufflebeam, detalla y resalta sus ventajas.

Se realiza bajo el paradigma interpretativo, con un alcance descriptivo, emplea métodos cualitativos y cuantitativos en la recopilación de información, se centra en el análisis del contexto, diseño, implementación y producto, de acuerdo al método utilizado, que de acuerdo con Bisquerra et. al. (2009), facilita información útil para la toma de decisiones y es una evaluación cíclica. La autora enfatiza en la evaluación de programas y políticas educativas como un proceso fundamental para garantizar su calidad y efectividad y sostiene que este método permite una evaluación exhaustiva y sistemática, a múltiples dimensiones de un programa educativo.

Esta categoría permite identificar la forma en la que se abordan investigaciones con objetivos similares a la presente; el tener este antecedente ayuda a conocer la investigación evaluativa, sus alcances y plantear el camino de la investigación y metodología que más beneficia a la obtención de resultados y cumplimiento de los objetivos planteados. Con la

revisión de estas investigaciones, se identifica que no existe un solo procedimiento para llevar a cabo una investigación evaluativa, sin embargo, se debe tener claridad sobre qué se busca con la investigación para delimitar la metodología a seguir.

1.3 Funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

Existen también artículos donde se abordan algunas situaciones a las que se enfrentan las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la dinámica escolar, el trabajo con el docente de grupo y la intervención en diversas escuelas, tal es el caso de Bárcenas (2013), quien retoma sobre su encuentro con personal de una USAER y describe las acciones que rescata en este acercamiento, puntualizando sobre las funciones que realizan. A través de entrevistas no estructuradas con el directivo y el área de psicología de una USAER, identifica algunos retos que enfrentan para el desempeño de sus funciones en las escuelas regulares, como el número de estudiantes dentro de las aulas, sobrepasando los 30 alumnos; el poco apoyo recibido por parte de los padres de familia en cuanto a las exigencias acordes a las condiciones o diagnósticos de los alumnos; además, de la rivalidad y poca cercanía con docentes de grupo. También puntualizan sobre el diseño del programa, que dificulta la profundización y atención de los alumnos, al estarse desplazando a diferentes escuelas durante la semana. Bárcenas concluye sobre la importancia de generar las condiciones óptimas para lograr la inclusión, a través de orientaciones y recomendaciones a los profesores y padres de familia para que logren involucrarse en el programa.

Resulta importante revisar aquellos documentos donde los servicios de apoyo, como la USAER son objeto de análisis; Vázquez (2014) a través de un cuestionario aplicado a los 60 docentes que se encuentran en las escuelas de atención de una USAER, rescata las

concepciones de los docentes de educación básica sobre la diversidad dentro del aula, así como la relación entre educación especial y educación regular, siendo esta una pieza importante en el proceso de inclusión: esta investigación abona al objeto de estudio al realizar una valoración del servicio de USAER, desde la perspectiva de los docentes de aula; sin embargo, no se puntualiza desde la mirada del personal de educación especial, siendo este uno de los elementos principales a retomar en esta investigación; la autora menciona el trabajo colaborativo como una vía para lograr la atención a la diversidad.

Al menos 3 investigaciones vinculadas con los servicios de apoyo de educación especial están destinadas a estudios de caso, por ejemplo Acuña (2016) realiza una investigación relacionada con la inclusión educativa y el trastorno del espectro autista en Chiapas, el reto que esto representa para la USAER; emplea un enfoque cualitativo con instrumentos como encuestas y observaciones no participantes al personal de 6 USAER, siendo un total de 45 especialistas; con base en ello logra determinar la poca información y capacitación tanto inicial como permanente que tiene el personal de la USAER para la atención de esta población y la emulación entre los especialistas de USAER y los docentes de educación regular; puntualiza sobre la necesidad de emprender rutas de mejora para transformación de la realidad e inclusión educativa.

Otro estudio de caso revisado es sobre la incidencia de la política educativa en materia de inclusión en una escuela primaria de Zacatecas, donde se retoman aspectos históricos de la educación especial, contextualización de la escuela sujeta de estudio, además de una reflexión sobre la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje y la dinámica de trabajo del equipo de USAER que labora en esa institución, se utiliza un método cualitativo, con entrevistas en profundidad a 7 docentes activos de la escuela primaria (Gámez, 2021).

Como siguiente estudio de caso, Sánchez (2022) diseña un software para un alumno con Discapacidad auditiva, en la materia de lengua materna; desarrolla una investigación descriptiva, donde recoge la información a través de entrevistas cerradas y cuestionarios a docentes y padres de familia, haciendo énfasis en el apoyo de la tecnología para el abordaje de contenidos. Estas investigaciones, a partir del estudio de caso, permiten identificar las acciones que desde la USAER se plantean para la atención de alumnos en condición de discapacidad.

Por otro lado, se recuperan aportaciones donde a partir de la aplicación de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula para Estudiantes (GEPIA-E), se considera la perspectiva del alumnado de una escuela Normal en México respecto a las prácticas inclusivas de su plantilla docente (Flores et al., 2023), mostrando cómo se pueden valorar las culturas y prácticas inclusivas en un nivel educativo Superior; en esta investigación no se encuentra una USAER involucrada de manera directa, pero su relevancia radica en la evaluación de las culturas y prácticas inclusivas y como estas pueden ser medidas.

Kali y Barragán (2021) participan en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), donde a través de una compilación de experiencias de vida de los docentes que se desempeñan en una USAER explican los desafíos que enfrentan en el ejercicio de sus funciones. Por otro lado, Muñoz (2020), una docente de educación primaria, plasma desde su experiencia frente a grupo y su visión de la educación especial, aquellas acciones que se realizan desde la USAER, puntualizando en algunas fortalezas y debilidades del servicio de USAER, rescatando la poca cobertura a nivel nacional que se tiene, en torno al número de escuelas que cuentan con USAER y aquellas que a pesar de tenerlo, no logran un trabajo colaborativo entre maestros de educación especial y maestros

de grupo; la autora enfatiza la importancia de poder atender a los alumnos que enfrentan una barrera para el aprendizaje y la participación por un docente especialista, que garantice la plena inclusión de los alumnos en las actividades escolares.

En estas investigaciones, donde se retoman la experiencia y perspectiva del personal de USAER, abonan al objeto de estudio para identificar los retos enfrentados en los últimos años, así como el funcionamiento de los servicios, los cambios que han abordado y de esta manera reconocer con la presente investigación, los retos y necesidades que persisten en la actualidad.

1.4 La Evaluación e Investigación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Dentro de esta categoría de análisis, se puntualiza sobre los autores que abordan temas estrechamente ligados con el objeto de estudio, por ejemplo la evaluación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las investigaciones en torno a ella, el equipo multiprofesional que la integra o sobre las experiencias docentes; dentro de estos autores, se encuentra Plancarte (2010), quien menciona la necesidad de involucrar a todo el personal en un trabajo reflexivo, de indagación y análisis respecto a la labor docente que desempeña, las problemáticas a las que se enfrentan, recursos y materiales con los que cuentan, proponiendo un instrumento rector, llamado índice de inclusión de Booth y Ainscow; cuyo objetivo es guiar a los centros educativos en el proceso de inclusión. En este documento se plantea su relevancia en Europa y se comparten los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento rector a personal de educación especial, a través de un estudio de carácter exploratorio, basado en estrategias de valoraciones a personal de educación especial, con el fin de adaptarlo a las características educativas y socioculturales en

México. El aporte a la investigación está relacionado con el uso de un instrumento guía para desarrollar el proceso de inclusión dentro de las escuelas, a partir del cual se pueden evaluar las culturas, políticas y prácticas inclusivas desarrolladas en la escuela, permitiendo plantear acciones de acuerdo a los resultados obtenidos.

Los servicios de educación especial, en especial la USAER, ha sido sometida a dos evaluaciones externas, como parte de las acciones para el mejoramiento en la atención; estas se encuentran vinculadas con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación Especial y de la Integración educativa (PNFEEIE) del 2001 al 2006; Zardel (2007) analiza las evaluaciones externas de dicho programa, retomando diecinueve estados y el distrito federal como muestra, participaron 113 escuelas con un total de 3181 actores. Se retoman los resultados obtenidos de la evaluación realizada por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE).

El objetivo de este programa se centra en garantizar una atención educativa de calidad para los niños, niñas y jóvenes con NEE, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (SEP, 2002).

Dentro de las técnicas de recolección de datos utilizadas se encuentran: entrevistas a funcionarios, supervisores y directivos de educación especial; visitas a escuelas de todos los niveles; reuniones grupales con personal docente y técnico docente de educación especial y regular; reuniones grupales con madres de familia; observaciones a alumnos con discapacidad integrados en aulas regulares y CAM; dinámicas de trabajo con alumnos; análisis de documentos escolares; y cuestionarios cuantitativos y cualitativos.

Posterior a la revisión de resultados, Zardel (2007) puntualiza sobre aquellas metas que se quedaron en proceso, registrándose de acuerdo a su relevancia, cabe descartar que una de estas prioridades va encaminada a la promoción de proyectos de investigación que documenten, analicen y promuevan la implementación de experiencias inéditas, heterogéneas y plurales de las prácticas educativas; además del análisis de las prácticas desde una mirada plural que aborden e iluminen dimensiones inexploradas en los procesos educativos. Es importante, como desde las evaluaciones externas realizadas a los servicios de educación especial, se considera la necesidad de implementar investigaciones que permitan reflexionar y retomar las experiencias y trayectorias profesionales-personales de las diversas funciones que se han desarrollado, retomar las prácticas actuales permitirá dejar un antecedente para la comprensión de las prácticas inclusivas recientes.

Otra evaluación realizada al PFEEIE, se realizó en el año 2011, a cargo de Cívicos, Consultores en Gestión Pública y Social, S.C.; quienes realizaron un informe de evaluación, mismo que se realizó con la intención de mejorar el diseño del programa y aspectos específicos de este; se mencionan de manera puntual los retos que enfrenta este programa y recomendaciones como: la estrategia de operación para ampliar la cobertura; la documentación de evidencias del trabajo que realizan los servicios de educación especial; y el diseño de la matriz de indicadores.

Se hace mayor hincapié sobre las tendencias de políticas educativas que apuntan a disminuir el énfasis en las necesidades educativas de los alumnos, proponiendo centrarse en los apoyos que las escuelas brindan a los alumnos. En este sentido, la coordinación nacional del programa consideró que la orientación de la población objetivo debería estar dirigida hacia las escuelas y no hacia los alumnos (SEP, 2012).

En 2013 se decide desaparecer el PNFEIE, integrándose al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). El PIEE es producto de la fusión de siete programas relacionados con la atención a niños indígenas, jornaleros agrícolas migrantes, con discapacidad e incluso de telesecundarias. La creación de este programa, impactó de manera severa en el proceso de integración/inclusión, al volverse un tema invisible para el sistema educativo y además de generar una merma en el presupuesto asignado a los subprogramas (García, 2018).

Con la creación del PIEE se modifica de la terminología oficial el término integración educativa y se sustituyó por educación inclusiva, definiéndose como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en los elementos y estructuras del sistema educativo, como en escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales (García, 2020).

Acle (2013) realiza una investigación en torno al rescate de las investigaciones educativas en México, orientadas a la educación especial; se toma como punto de partida el estado del arte de Sánchez (2003) comprendido del periodo 2002-2011, donde la educación especial constituía el 0.09% de los trabajos investigativos. De acuerdo con Acle (2013) hubo un incremento considerable, sin embargo, no se puede considerar como suficiente para sustentar las prácticas educativas que se llevan a cabo, a partir de este análisis, la autora describe los desafíos para la década siguiente, a partir de 2012.

Entre los desafíos se encuentran: orientar los resultados de las investigaciones al profesor de educación especial, quien enfrenta diversos retos en el aula inclusiva o a la

familia que debe sacar adelante a sus hijos; el segundo reto, se refiere a ¿Cómo impactar las leyes que se promulgan y a los administradores de los servicios de educación especial en nuestro país? Y ¿Cómo utilizar los resultados de estas investigaciones para la mejora de los procesos de integración e inclusión educativa?; el tercer reto va encaminado a los pendientes de investigación que se identificaron, por ejemplo, aquellas sobre la detección e intervención tempranas, las problemáticas en educación especial en todos los niveles, validaciones psicométricas, evidencia científica de las prácticas educativas exitosas y la utilización de tecnologías en la atención de discapacidad.

Como respuesta a todos los retos faltantes se considera la necesidad de estudiar las dimensiones histórica, científica, técnica, jurídica, política y económica que contextualizan el campo de la educación especial; abordar la realidad educativa e ir más allá de la dicotomía educación y educación especial; y desarrollar investigaciones donde se involucre a la familia, docentes, administradores escolares, es decir, diversos contextos familiares, escolares, sociales, jurídicos y políticos, con el objetivo de abordar los fenómenos educativos de manera comprensiva. Con esta investigación se pueden identificar con claridad los vacíos en torno al estado del conocimiento, y cómo las prácticas y funcionamiento de las USAER se encuentran dentro de las investigaciones no abordadas en la última década.

Por otra parte, Villegas (2014) realiza una investigación cualitativa, donde rescata las experiencias vividas por actores de la educación especial y educación básica, en torno a la implementación de dos políticas educativas: la integración y la educación inclusiva. Detalla la realidad social y educativa en la transición de la integración a la educación inclusiva. Lo que resulta como un antecedente para el objeto de estudio, al situarse en el

inicio de un enfoque inclusivo y ahora, diez años después de considerar a la inclusión en las escuelas, será importante conocer si esas prácticas y/o experiencias han cambiado, evolucionado o se mantienen semejantes, es decir, como se ha construido la inclusión en la realidad.

La autora relata sus resultados a partir de tres estudios de caso: la USAER; las autoridades de la educación especial en el estado de Hidalgo; y los docentes de educación primaria y su trabajo con la USAER. En el primer estudio de caso, la USAER, se pueden rescatar experiencias en torno a los cambios en la intervención, como el cierre de las aulas de apoyo y el inicio de las asesorías, derivando en resistencia por parte de un sector del personal de educación especial; en el segundo estudio de caso, las autoridades de educación especial, quienes puntualizan sobre la reorganización de los servicios educativos por estado, al no haber una directriz oficial, las autoridades locales eran quienes marcaban la discursividad de la integración educativa; y en el tercer estudio de caso, los docentes de educación primaria, se llega a la reflexión de tres situaciones: los docentes desconocían lo relacionado con la discapacidad y NEE, resolvían el problema de atender a niños con requerimientos especiales negándose la inscripción y se reconoce que un sustento teórico otorga al docente mayor seguridad sobre lo que puede hacer en beneficio de sus estudiantes.

Kauffman et al. (2017) señalan que la dimensión y los alcances de la educación especial no están siendo entendidos en la actualidad, destacan la importancia de analizar en qué aspectos es diferente a la educación general y cómo contribuye a explicar por qué algunos estudiantes requieren mayor intervención de educación especial que otros. Los autores puntualizan que rescatar los logros y avances que se han tenido respecto a la

educación especial y la inclusiva, permitiría perfilar un mejor futuro para los estudiantes en situación de discapacidad de todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el superior, siendo esto fundamental en una sociedad democrática en la que se busca alcanzar el bienestar de todos sus ciudadanos.

Acle (2020) realiza un estudio donde rescata los claroscuros de la educación especial y la inclusión educativa, realiza un recorrido de la educación especial y realiza una serie de conclusiones y retos para la inclusión. En líneas de la autora, las políticas de inclusión educativa son necesarias, pues de ellas se derivan los aspectos normativos que rigen y conducen hacia los logros esperados como sociedad, atendiendo los derechos humanos de los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad por presentar necesidades especiales de educación.

Al no considerar la situación cotidiana que enfrentan los docentes, tanto de educación básica, como de educación especial para el logro de la inclusión educativa, ni tampoco tener en cuenta la investigación que de manera seria y comprometida muestra lo que realmente pasa en las aulas y lo que falta por hacer, si se mantiene la separación entre la educación especial y la inclusiva desconociendo que no son sinónimos, sino, que son complementarias, será complejo lograr una inclusión real.

En sus conclusiones, Acle (2020) plantea retos ante la inclusión educativa: adquirir el bagaje teórico acerca de los conceptos de educación inclusiva y de educación especial; la búsqueda de investigaciones serias, realizadas de manera sistemática acerca de los temas que preocupan o de lo encontrado en las aulas; analizar en profundidad la evidencia científica de prácticas de educación especial e inclusiva exitosas en todos los niveles

educativos: educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad; y, estudiar los elementos que favorecen los procesos de transición a la vida adolescente y adulta de los estudiantes con discapacidad con miras a lograr la inclusión social y laboral.

Por su parte, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022), elaboró un informe titulado “La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias”. El documento presenta los hallazgos de una evaluación cualitativa de políticas educativas sobre las acciones implementadas por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en los centros escolares. El objetivo general fue valorar su contribución a la educación inclusiva en las escuelas primarias de México, además se incluyen recomendaciones para la mejora del servicio y el fortalecimiento de la política de inclusión.

Se establecieron tres categorías de análisis: procesos, condiciones y resultados; con base en estas categorías, se elaboraron guías de entrevista para conducir doce grupos focales: seis grupos con docentes de apoyo y dos con directores de las USAER, dos con docentes de aula y dos con madres de familia de ocho entidades: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Guanajuato, Nayarit, Oaxaca y Tlaxcala.

La evaluación identificó que el proceso de atención de la USAER en las escuelas presenta un diseño poco claro, lo cual da lugar a distintas formas de trabajo y resultados variados. Asimismo, se destaca que, aunque las funciones dentro de los equipos están diferenciadas, no siempre se desarrollan desde una perspectiva interdisciplinaria. Por último, se observó que las competencias del personal reflejan una política de formación con escasa articulación.

Con base en la revisión de estos textos, se puede identificar el uso de una metodología cualitativa en mayor medida, para el desarrollo de investigaciones vinculadas con el objeto de estudio que se plantea, siendo el estudio de caso una constante en las investigaciones relacionadas con inclusión o la atención de alumnos que enfrentan una discapacidad; los trabajos enfocados a las USAER, consideran en su totalidad, la importancia de precisar la historia de educación especial y reformas educativas; el estado del conocimiento permite delimitar las ausencias, y darle importancia a la evaluación del programa de educación especial, desde el personal que labora en él; entonces cobra sentido pensar en el funcionamiento de los servicios de apoyo a la educación regular, como parte de un estudio de análisis, que permita caracterizar la realidad educativa, abordar el fenómeno educativo de manera comprensiva, en el hecho histórico en el que nos encontramos y como los servicios intervienen para garantizar una educación inclusiva y minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (MEJOREDU, 2022).

Capítulo 2. Historicidad de Educación Especial

Desde un enfoque internacional, existen declaraciones, convenciones o foros que enmarcan los avances en torno a los derechos de las personas con discapacidad, donde se identifican tres etapas. Durante la primera etapa, se distingue una perspectiva médica o patológica, donde el movimiento de reivindicación social en países como Estados Unidos de América, Argentina, Reino Unido y Brasil fue clave para evidenciar la situación de marginación de las personas con discapacidad; en 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos, establece el derecho de toda persona a la educación, con el fin de promover el desarrollo de la personalidad humana y favorecer la comprensión y amistad entre todas las naciones y grupos. En 1971, la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, destaca que las personas con retraso mental tienen el derecho a una educación que les permita desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes.

Para 1975, en la Declaración de los Derechos de los Impedidos, se reconoce el derecho de las personas “impedidas” o “incapacitadas” a recibir una educación que asegure su aprovechamiento máximo e integración social. En 1978, el Informe Warnock, propone por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) e integración de las personas con discapacidad en las escuelas regulares, dejando de lado los términos como deficiencia e impedimento; en este punto se enfatizan las NEE como derivadas de la condición de la persona. En 1989, La Convención sobre los Derechos del Niño, promueve el derecho de niñas, niños y adolescentes a la educación en condiciones de igualdad, dignidad y sin distinción alguna por color de piel, idioma, religión o impedimento físico.

A partir de este momento, se considera una segunda etapa, en la que se cuestiona la tendencia de clasificación de niñas y niños en deficientes o no deficientes, además con el

concepto de necesidades educativas especiales y la práctica de dos sistemas de enseñanza, el regular y el especial, es como se plantea la integración educativa como principio para impulsar “una escuela común que ofreciera una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades” (UNESCO, 1995).

En 1990, la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, juega un papel importante en este nuevo enfoque, ya que define la necesidad de garantizar la educación básica para la totalidad de niños y jóvenes de forma equitativa, con el fin de reducir las desigualdades y suprimir toda forma de discriminación. En 1993, se concretan las Normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad, señala la responsabilidad de los estados de promover la igualdad de oportunidades educativas para alumnos con discapacidad, a partir de entornos integrados y otros servicios de apoyo. Se desarrolla la idea de discapacidad como producto de la interacción entre la persona que la presenta y los entornos sociales en que habita.

En el año 1994, con la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, se planteó a los gobiernos promover la integración de niñas y niños en las escuelas, incluyendo a aquellos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y garantizar su éxito. Se reconoce la necesidad de sumar la educación especial al trabajo de las escuelas comunes, para apoyar la atención educativa de quienes presentan NEE.

En 1999, la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad, establece la obligación de los estados de garantizar las medidas necesarias, para eliminar toda forma de discriminación contra las personas con discapacidad y favorecer su plena integración.

A inicios del siglo XXI, en el año 2000, se ubica la tercera etapa, donde se instaura una perspectiva social sobre la discapacidad, con el Foro Mundial sobre Educación, se refiere la necesidad del compromiso de los gobiernos de ofrecer una educación de calidad a todos los grupos marginados o excluidos, entre ellos las personas con discapacidad; en este mismo año, el Índice de inclusión, de Booth y Ainscow, asienta que las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias, y señala la necesidad de transitar de la idea de necesidades educativas especiales a barreras para el aprendizaje; enfatizando en identificar, eliminar y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

En 2001, la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud, destaca la educación como un componente necesario para el bienestar de las personas con discapacidad, al tiempo que reconoce a esta como una condición creada por el entorno. En 2004, el Temario abierto sobre educación inclusiva, reafirma la noción de la discapacidad como una construcción del entorno y las barreras que afectan la participación y el aprendizaje de todas las personas. En 2006, la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad, promueve el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en todos los niveles, sin exclusiones y con los ajustes razonables necesarios para su desarrollo pleno. (SEP, 2022)

La Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, reconocen la educación inclusiva y equitativa como medio para promover las oportunidades de aprendizaje para todas y todos, incluidas las personas con discapacidad. Además, la Declaración de Incheon, Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2020), declara la inclusión y la equidad como la

piedra angular de la transformación educativa y la importancia de revertir la exclusión de los más desfavorecidos, en particular, las personas con discapacidad.

En 2019, en la Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad, se adopta como objetivo principal garantizar la inclusión y el empoderamiento de las personas con discapacidad en el marco de los derechos humanos.

El Foro Mundial de Escuelas Inclusivas (UNESCO, 2024) brindó un espacio clave para el diálogo y la cooperación internacional en torno a la educación inclusiva. Como resultado del foro, se generaron recomendaciones concretas para que los países adopten planes de acción inclusivos, alineados con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de Calidad). También se propuso establecer mecanismos de seguimiento para evaluar los avances en políticas públicas inclusivas.

El recorrido histórico de las declaraciones, convenciones y foros internacionales muestra una evolución significativa en la comprensión y garantía de los derechos de las personas con discapacidad, especialmente en el ámbito educativo. Desde una visión médica y asistencialista hacia un enfoque social y de derechos humanos, estos instrumentos han sido fundamentales para visibilizar la exclusión, transformar paradigmas y promover sistemas educativos más equitativos e inclusivos. La consolidación de este proceso se refleja en compromisos recientes como la Agenda 2030 y el Foro Mundial de Escuelas Inclusivas (UNESCO, 2024), que reafirman la necesidad de construir políticas públicas sostenidas y centradas en eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. Este marco internacional constituye hoy una base sólida para orientar los esfuerzos nacionales en favor de una educación inclusiva, resultando fundamental revisar la evolución nacional en torno a la atención educativa de las personas con discapacidad, permitiendo identificar

los avances, desafíos y áreas de mejora en la implementación de políticas inclusivas, así como garantizar que los compromisos internacionales se traduzcan en acciones concretas que respeten los derechos y necesidades de esta población.

2.1 Educación Especial en México, del Modelo Asistencial al Inclusivo

La construcción de un sistema educativo inclusivo representa uno de los mayores desafíos y compromisos éticos para las políticas públicas actuales. En el caso de México, el camino hacia la inclusión educativa ha estado marcado por una evolución gradual, tanto en el plano normativo como en la configuración de modelos de atención a personas con discapacidad.

Este apartado expone las políticas educativas adoptadas por México relacionadas con las personas con discapacidad, la construcción y funcionamiento de la educación especial en México, a la par de los modelos de atención educativa de las personas con discapacidad; identificando cuatro grandes modelos: el asistencial, el médico-rehabilitador, el integrador y el inclusivo.

2.1.1 Modelo Asistencial y Médico-Rehabilitador

A partir del periodo presidencial de Benito Juárez, se identifican los primeros esfuerzos institucionales para brindar atención educativa a personas con discapacidad; durante este periodo se crearon las primeras escuelas dedicadas a la atención de esta población: la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870, a partir de entonces, se fue construyendo un espacio dentro de la agenda del Sistema Educativo Nacional (SEN) (Naranjo, 2005).

El modelo asistencial predominó la primera mitad del siglo XX, se crearon instituciones como la Escuela para Deficientes Mentales en 1915 y el Instituto Médico

Pedagógico en 1935. A inicio de 1940, la Ley Orgánica de Educación (DOF, 1940) utiliza la categoría “Escuelas de Preparación Especial” para instituciones como “las escuelas de anormales físicos y mentales”. Este modelo se sustenta en una lógica centrada en el déficit, donde la discapacidad se entiende como una carencia individual, un problema propio del sujeto que lo coloca en una posición de dependencia. En este sentido, la atención educativa se orientaba a proporcionar cuidado y ayuda antes que conocimientos o habilidades, bajo el supuesto de que las personas con discapacidad no eran capaces de beneficiarse del currículo escolar común (Arnáiz, 2012).

Se puede identificar como toma relevancia el modelo médico rehabilitador, dentro de las iniciativas legales de la época, donde se considera a la discapacidad como una condición anómala que debe ser atendida, para acercar a las personas a los parámetros de normalidad. Se utilizan términos como “retrasado mental” y “anormal”, tanto en los contextos escolares, familiares y sociales, lo cual derivó en prácticas de segregación, marginación, discriminación y clasificación de las personas.

En 1942, la Ley Orgánica de la Educación Pública, en su artículo 59 precisa sobre una educación primaria para todos los niños entre seis y catorce años, con excepción de los “retrasados mentales”, “enfermos”, “anormales” o con necesidades específicas, a quienes se les proporcionaba una educación especial; es así como se va configurando la educación especial, como un subsistema separado, dirigida a quienes se alejan de los parámetros considerados como “normales”.

En 1971 se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar y administrar la educación especial en el sistema federal, así como formar personal docente especializado. A partir de entonces, este servicio

prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La educación especial, era parte del Sistema Educativo Nacional, pero se trabajaba en paralelo con un currículo, con un “modelo pedagógico centrado en el déficit del alumno” (Naranjo, 2005).

En la década de 1980, la educación especial se organizó en dos tipos: indispensables y complementarias. Los primeros incluían a Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial, que operaban separados de la educación regular, dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad; en esta modalidad también se encontraban los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. Los servicios complementarios comprendidos por Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A, atendían a alumnas y alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje, rendimiento escolar, lenguaje y comportamiento (SEP, 2006).

2.1.2 Del Modelo Integrador al Enfoque Inclusivo

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (1994) establece la integración como política y modelo para la atención a personas con discapacidad transitoria o definitiva, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. A partir de entonces, se planteó terminar con el sistema paralelo y segregado de educación, lo que implicó el derecho de las personas con discapacidad a beneficiarse del currículo vigente de educación básica; además se creó la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cuya función era atender las necesidades educativas especiales de los alumnos, para apoyar su integración. Estas unidades se convirtieron en

pieza fundamental del modelo integrador, marcando el inicio de la desintegración progresiva del sistema paralelo (UNESCO, 1994; SEP, 2002).

En 2002, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFIIIE), diseñado para impulsar la calidad y pertinencia de la educación especial y promover la integración de estudiantes con discapacidad al sistema educativo regular. Un año más tarde, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada el 11 de junio de 2003, señala la discriminación como toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud.

Por su parte, la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada el 10 de junio de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, constituye un paso fundamental en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país, establece las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida. Al tener ya un referente en la ley de la discriminación y sobre los derechos de las personas con discapacidad, su integración dentro del sistema educativo, sería tomada con mayor determinación.

2.1.3 Hacia la Educación Inclusiva

En el año 2014, se crea el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) con el objetivo de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los

estudiantes, en especial para aquellos en contextos vulnerables. Este programa surgió de la fusión de siete programas presupuestales que abarcaban niveles de educación básica, media superior y superior.

En el ámbito de la educación básica, los programas integrados fueron: Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria, Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED), y Fortalecimiento a las Acciones Asociadas a la Educación Indígena (SEP, 2014).

Durante su ejecución, el PíEE benefició a una gran cantidad de estudiantes. Por ejemplo, en 2016, se reportó que 177,100 alumnos con discapacidad fueron atendidos a través de este programa (CONADIS, 2017).

En relación con la educación especial, la Ley General de Educación (2018), en su Artículo 39, señala que la educación especial es parte integral del Sistema Educativo Nacional. Por su parte, el artículo 41 plasma que la atención de educación especial está dirigida a estudiantes con discapacidades transitorias o definitivas, así como a quienes presentan aptitudes sobresalientes. Esto supuso un avance significativo en la garantía legal de la inclusión.

Se promueve la Nueva Escuela Mexicana, donde se habla de la educación especial como aquellos servicios que aportan recursos especializados a las escuelas regulares, con el fin de promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Además, se menciona a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como

servicio de fortalecimiento a las escuelas regulares para brindar una respuesta educativa pertinente a la diversidad y discapacidad en particular (SEP, 2022).

En 2025, se crea el Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030, como eje rector para programar y presupuestar la administración pública federal. Se establecen cuatro ejes generales; gobernanza con justicia y participación ciudadana; desarrollo con bienestar y humanismo; economía moral y trabajo; y desarrollo sostenible. Dentro del segundo eje, desarrollo con bienestar y humanismo, encontramos los compromisos en torno a una república educadora, humanista y científica, que puntualiza sobre la participación de toda la población, incluidos pueblos originarios, instituciones académicas, adultos mayores y personas con discapacidad (SHCP, 2025).

Al adoptar la educación inclusiva en la ley, como política y modelo de atención, se conserva la idea de una educación especial para aquellos que presentan una discapacidad o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación, lo cual debería garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con alguna discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo de autonomía; sin embargo, las disposiciones legales o normativas no se trasladan o implementan de manera automática en la práctica cotidiana de las escuelas y aulas, aunque constituyen la base para generar las condiciones favorables, es necesario mirar las prácticas o acciones para reflexionar y modificar las creencias y actitudes sobre la discapacidad e inclusión.

Es así, como el rescatar la realidad educativa en la actualidad cobra importancia, conocer cómo se desarrollan estas disposiciones legales y normativas de las USAER e identificar si se encuentran en concordancia con lo establecido, o si los lineamientos se encuentran desfasados de la realidad escolar; revisar y conocer lo investigado en los

últimos años, permite reconocer la barrera del conocimiento y de esta manera aportar una investigación relevante, que contribuya a la inclusión efectiva en las escuelas de educación básica de Niñas, Niños y Adolescentes que enfrentan BAP.

2.2 Marco Conceptual de la USAER

Existen conceptos necesarios para la comprensión del objeto de estudio y su dinámica dentro de las escuelas de educación básica, en este apartado, se desarrollan aquellos relacionados con la misión de la USAER, la estructura de la misma, las barreras para el aprendizaje y la participación, así como los ajustes razonables.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es un componente esencial dentro del modelo de inclusión en educación básica. Su misión está encaminada en garantizar en conjunto con las escuelas regulares la identificación, prevención, reducción y eliminación de las barreras que limitan el acceso, participación, aprendizaje y permanencia a la educación de NNA que enfrentan BAP, asociadas o no a discapacidad o trastornos.

2.2.1 Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) son los obstáculos, situaciones o condiciones que pueden limitar el derecho a la educación de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA). Las BAP, pueden clasificarse en estructurales, normativas, didácticas y actitudinales (SEP, 2023).

- Estructurales: Son aquellas que normalizan la exclusión.
- Normativas: Impedimentos que emergen desde leyes, disposiciones políticas y normas.

- Didácticas: Son los métodos de enseñanza y de evaluación que no son acordes a las necesidades reales de los NNA.
- Actitudinales: Relacionadas con las interacciones y concepciones sociales respecto a la diversidad. (SEP, 2023).

Para lograr la minimización o eliminación de las mismas, es necesario reconocerlas y emprender acciones desde las dimensiones de la educación inclusiva; culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000).

2.2.2 Organización de la USAER

De acuerdo con MEJOREDU (2022) existe una organización ideal, sin embargo, por situaciones administrativas, puede no contarse con una plantilla de personal completa, siendo el director quien debe organizar al equipo para lograr el funcionamiento del servicio.

La estructura organizacional de la USAER, está conformada por:

1. Dirección: Cuya misión es favorecer los mecanismos de organización del equipo multidisciplinario y facilitar la participación crítica y reflexiva de cada profesional.
2. Equipo interdisciplinario: Formado por especialistas en comunicación, psicología, trabajo social y docentes de apoyo relacionados con cualquier disciplina relacionada con el ámbito educativo. Dentro de esta área puede encontrarse un Modelo de Adulto Sordo, sustentado desde el Modelo Lingüístico Sordo como un referente cultural, lingüístico e identitario (Muñoz et. al., 2020). En conjunto, recuperan y analizan la información para identificar las BAP, diseñar las estrategias de intervención y acompañar al docente regular en su implementación.
3. Área administrativa: Es la figura responsable de las tareas de orden administrativo y normativo que facilita la operatividad del servicio (MEJOREDU, 2022).

2.2.3 Estrategias de Atención

En el trabajo interdisciplinario es necesario diversificar estrategias para ofrecer una respuesta eficaz acorde al momento y necesidades. El proceso de atención y de acuerdo a las especificidades del caso, pueden implementarse algunas de las siguientes estrategias de atención:

Asesoría

Destinada a docentes, se entiende como un proceso que fomenta habilidades para la mejora continua y autónoma de las prácticas docentes y directivas a partir de atender necesidades que impactan en los aprendizajes de las Niñas, Niños y Adolescentes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (USICAMM, 2021).

Se inicia en el Consejo Técnico Escolar con un enfoque de cultura de colaboración donde se analiza, proponen y evalúan estrategias de trabajo en los escenarios comunitarios, escolares y áulicos. Otro espacio de asesoría son las sesiones de capacitación donde se abordan temas específicos, estas sesiones son gestionadas por el colectivo de la escuela de educación básica y coordinadas por el equipo multidisciplinario.

Acompañamiento

Es una estrategia que implica un proceso sistemático con intención pedagógica que ocurre por periodos prolongados siguiendo el orden de acuerdos establecidos entre la USAER y los docentes de escuela regular. Es formativo, ya que se efectúa mediante el diálogo horizontal donde se intercambian saberes y ambas partes aprenden; además, el acompañamiento es situado al poner al centro aspectos específicos de la atención a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Se puede realizar con los docentes dentro del aula regular, partiendo de su programa analítico y planeación didáctica, con el objetivo de beneficiar a la totalidad de estudiantes.

Tutoría

Destinada a los estudiantes, es una estrategia entendida como el trabajo específico y directo con los NNA, ya sea individual, en pequeños grupos o en el aula, para responder a las necesidades específicas de cada uno, considerando las condiciones de la comunidad, la escuela y la familia.

El enfoque de la USAER es educativo, no terapéutico, por ello, cuando el alumno lo requiere, se recurre a la canalización a instituciones o especialistas externos. La frecuencia y responsables de la tutoría varían en función de las necesidades de cada estudiante, y la periodicidad con que asiste el o los miembros de la USAER a la escuela regular.

Orientación

Es una estrategia intencional de corta duración para directivos, docentes y familias con el fin de que identifiquen, reduzcan o eliminen BAP y se aprovechen los recursos socioculturales (SEP, 2006).

La orientación a familias o tutores, se realiza mediante talleres para padres con temas como educación de la sexualidad, hábitos de sueño, uso de tiempo libre y manejo de emociones. Puede realizarse a través de la vinculación o canalización a instituciones públicas o privadas, especialistas particulares, terapias sensoriales, rehabilitación o de lenguaje.

2.2.4 Ajustes Razonables

Pueden entenderse desde dos concepciones importantes, de acuerdo a Bolaños (2016) son un medio para proteger el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad, cuando el dispositivo genérico de la accesibilidad no alcanzan a la situación particular que experimenta cada persona con discapacidad; y la segunda, entiende los ajustes razonables como las modificaciones y adaptaciones necesarias que no impongan una carga desproporcionada, cuando se requieran para garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales (SEP, 2018).

Los ajustes razonables se clasifican de la siguiente manera:

- Infraestructura: Favorece la movilidad
- Materiales didácticos: Dar respuesta a las necesidades y particularidad de los NNA.
- Comunicación e información: Fortalecer la comunicación con y de las NNA.
- Objetos de uso cotidiano: facilitar la interacción y las prácticas educativas en la escuela y en el aula
- Organización de la jornada escolar: Flexibilizar la organización de las actividades en las diferentes aulas.

Los ajustes razonables propician la accesibilidad al currículo, pero se debe considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben garantizar que todos los alumnos logren una trayectoria educativa completa, continua y de excelencia.

Este marco conceptual permite al lector tener un panorama general del lenguaje y conceptos principales que se abordan a lo largo de este documento, la USAER desempeña un papel fundamental en la transformación hacia una educación inclusiva al promover

prácticas que reconocen y atienden la diversidad del alumnado. A través de su estructura organizativa y del trabajo colaborativo con docentes, familias y directivos, contribuye a identificar, prevenir y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, fortaleciendo así el derecho de todos los estudiantes a una educación equitativa y de calidad. Las estrategias de asesoría, acompañamiento, tutoría y orientación, así como los ajustes razonables, permiten responder de manera contextualizada a las necesidades educativas específicas, evidenciando que la inclusión no es solo un principio normativo, sino una práctica educativa que exige compromiso, reflexión y acción conjunta.

Capítulo 3. Planteamiento del Problema

En este apartado, se expone el problema de investigación, considerando algunos de los antecedentes de los servicios de educación especial, así como datos estadísticos que dan cuenta de la problemática real que se pretende abordar, las preguntas y objetivos que guiarán esta investigación; además se profundiza sobre la pertinencia, beneficios, beneficiarios y relevancia social del objeto de estudio.

En la escuela se habla de inclusión, pero no basta con mencionarlo para que esta se lleve a cabo, como mencionan Booth y Ainscow (2002) es necesario crear culturas, políticas y prácticas inclusivas en la comunidad escolar, que garanticen la participación de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), siendo esta una misión de los servicios de educación especial, que son quienes se encargan de orientar, acompañar y asesorar a los padres de familia y docentes para brindar una respuesta educativa a estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), con prioridad a aquellos en condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos o dificultades severas de aprendizaje, conducta y lenguaje.

Los servicios de educación especial han experimentado cambios en la intervención y estructura en nuestro país; desde los grupos integrados, aulas de apoyo, integración educativa, hasta la actualidad con la inclusión. En 1993 educación especial adquiere rango jurídico al considerarse en el artículo 41 de la ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización que transformó las concepciones de los servicios de educación especial (SEP, 2006), sin embargo, su funcionamiento y operatividad quedaron indefinidos hasta la actualidad, puesto que las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial nacionales más

recientes son del año 2006, con 19 años de diferencia, es necesario pensar en las condiciones que se encuentran los servicios de educación especial, cuáles son las prácticas que realizan, cómo es el funcionamiento en las escuelas regulares y los retos que las USAER enfrentan en las acciones que realizan.

De acuerdo al censo de población y vivienda del Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI) en el 2020, de un total de 126 millones de habitantes en México, el 4.9% de la población presenta discapacidad, el equivalente a 6,179,890 personas; de las cuales, un 5.5% se encuentra en el estado de Hidalgo, alrededor de 339,800 personas enfrentan una discapacidad o barrera para el aprendizaje y la participación en el estado, dichas barreras se encuentran relacionadas con constructos sociales que derivan en estigmas o prejuicios (SEP, 2022), limitando su acceso a la educación, donde los servicios de apoyo de educación especial intervienen y las acciones que se realizan para la inclusión de esta población toman relevancia.

Con base en los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2018) de un total de 35,588,589 estudiantes en educación básica, un aproximado de 4,786,827 requieren de los servicios de educación especial (SEE), sin embargo, de acuerdo a lo recabado en la estadística oficial 911 de la SEP, y publicado en Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021, el total de los estudiantes atendidos por los servicios de educación especial, abarca a 152,827 niñas, niños o adolescentes (NNA) con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, lo que representa un 4% del total de la población nacional que necesita de estos servicios. Hablando del estado de Hidalgo, existen 61 USAER, con un personal de 634 personas que atienden a un total de 5,585 alumnos, de

acuerdo a la publicación estadística de la Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo en el ciclo escolar 2022-2023.

A partir de estos datos se puede constatar que no basta con garantizar el acceso a la educación a todas y todos, se requiere concluir todos los niveles de educación obligatoria y además disminuir las brechas en el aprendizaje, como menciona Blanco (2006) es necesario pasar de la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje, para lograr construir una sociedad democrática y justa. En este sentido, los servicios de educación especial, surgen como una necesidad para garantizar el derecho a la educación entendido como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, participación y logro educativo de todas las NNA con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en la educación básica (SEP, 2022).

En 2019, con base en la necesidad de crear un programa unitario con reglas de operación propias, que contara con recursos etiquetados para el fortalecimiento de los servicios de educación especial y el establecimiento de vínculos interinstitucionales, se crea el actual Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), que busca conformar comunidades educativas respetuosas a través del fortalecimiento de las prácticas docentes y la promoción de una cultura de respeto a la diversidad; a seis años de su implementación, se desconoce la repercusión en el funcionamiento de estos servicios, en particular de la USAER.

Ante un nuevo modelo educativo, dónde se prioriza el vínculo con la comunidad y la sociedad, el conocer el funcionamiento e intervención de la USAER inmersos en educación básica, permite poder evaluar y comprender el fenómeno educativo, poder ofrecer una intervención sistemática, que permita dar respuesta a las necesidades de NNA y minimizar las BAP que enfrentan.

Con la presente investigación, se busca identificar las formas, estrategias o acciones utilizadas por la USAER de educación especial en Tulancingo, para la atención de su población objetivo; describir y analizar su contexto, los insumos disponibles y las acciones que forman parte de su funcionamiento, para lograr identificar los retos que enfrenta el equipo multiprofesional de este servicio, pensado desde la realidad y las condiciones en las que se encuentran, para garantizar una educación inclusiva y equitativa, considerando que la educación especial como campo disciplinar y científico sienta las bases para detectar, diseñar programas de evaluación e intervención para aquellos estudiantes que se encuentren en condición de discapacidad con o sin requerimientos de educación especial (Acle, 2020).

3.1 Pregunta de Investigación

De acuerdo a la información planteada y en beneficio de las niñas, niños y adolescentes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, inmersos en las escuelas de educación básica, donde las USAER intervienen, se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es el funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en la construcción de escuelas inclusivas, qué acciones realiza y cuáles son los retos que enfrenta el equipo multiprofesional, a partir del modelo CIPP?

3.1.1 Preguntas Específicas:

1. ¿Cómo inciden las condiciones contextuales en el funcionamiento de la USAER?
2. ¿De qué manera influye la conformación del equipo multidisciplinario de la USAER en la implementación de sus funciones?

3. ¿Cuáles son las acciones que realiza la USAER para la construcción de escuelas inclusivas desde la asesoría, orientación, capacitación y tutoría?
4. ¿Cuáles son los resultados obtenidos por el equipo multidisciplinario de la USAER en la atención a NNA que enfrentan BAP y cómo influyen los retos que enfrenta y las estrategias que implementa para superarlos?

3.2 Objetivo de Investigación

Evaluar el funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en la construcción de escuelas inclusivas, identificar las acciones que realiza y reconocer los retos que enfrenta el equipo multiprofesional, a partir del modelo CIPP.

3.2.1 Objetivos Específicos:

1. Analizar las condiciones contextuales en el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
2. Analizar la conformación de la USAER y los recursos con los que cuenta para la implementación de sus funciones.
3. Identificar las actividades que realiza la USAER para la construcción de escuelas inclusivas en cuanto a la asesoría, orientación, capacitación y tutoría.
4. Reconocer los resultados obtenidos por el equipo multidisciplinario de la USAER en la atención a NNA que enfrentan BAP considerando los retos que enfrentan y las estrategias implementadas para superarlos.

3.3 Justificación

La presente investigación está dirigida al análisis de las orientaciones generales para el funcionamiento de las Unidades de Servicios de apoyo a la educación regular y la realidad educativa de estos servicios; impacta en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas” (UNESCO, 2017); además contribuye al plan nacional de desarrollo, en el enfoque de inclusión educativa, de manera directa en torno a los programas que proponen modalidades educativas alternativas para atender de manera específica a los colectivos excluidos del sistema. Constituye un hecho educativo al analizar las acciones que se realizan dentro del contexto formal, en específico educación básica, siendo este el nivel donde se encuentran inmersos los servicios de apoyo de educación especial.

Esta investigación se realiza para la obtención de grado de maestra en Ciencias de la Educación, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, está sujeta con dos líneas de generación y aplicación del conocimiento, la primera es Currículum, Innovación Pedagógica y Formación, posiciona a la investigación en y sobre la educación desde la perspectiva del diseño curricular y los procesos pedagógicos y didácticos encaminados a mejorar la formación de estudiantes y profesores, considerando la reflexión crítica sobre contextos institucionales y sujetos involucrados en la educación; la segunda, Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa, apoya la investigación desde los procesos de evaluación orientados hacia la construcción de escenarios deseables, así como el nivel de desempeño educativo en diferentes actores y servicios (UAEH, 2023).

Está vinculada con los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) en particular con el relacionado a la educación, en el conocimiento de los contextos sociales y escolares que permitan fortalecer la práctica y el desarrollo de programas, políticas o materiales incluyentes aplicables a contextos diversos. La retribución social va encaminada a la mejora de la intervención de los servicios de educación especial, que permitan brindar una educación inclusiva en las escuelas regulares, en beneficio de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), mediante sesiones de reflexión con personal de educación especial en torno a la construcción de inclusión que permita repensar la atención a la diversidad, siendo el equipo multiprofesional los beneficiarios directos y de manera indirecta los docentes de grupo, padres de familia y alumnos que enfrentan BAP.

La investigación atañe a un tema de relevancia social, en torno a la atención educativa de alumnos que enfrentan BAP, dentro del contexto educativo; permitirá caracterizar el funcionamiento de la USAER en la actualidad, al contrastarlo con las orientaciones generales, se podrá precisar el nivel de relación o discrepancia y de esta manera aportar un referente para la actualización o modificación de los documentos rectores de estos servicios. Pensar la inclusión desde los agentes que se encargan de llevarla a cabo, sus prácticas dentro de las escuelas de educación básica y los retos que enfrentan día a día, constituyen la base para lograr una educación inclusiva y de calidad, que permita la participación de todos las niñas, niños y adolescentes.

Capítulo 4. Marco Teórico de Referencia para la Evaluación de las USAER

La educación inclusiva ha emergido como una respuesta integral a las desigualdades persistentes en los sistemas educativos tradicionales, promoviendo el derecho de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, origen o características individuales, a participar en entornos educativos regulares y recibir los apoyos necesarios para alcanzar su máximo potencial (Ainscow y Miles, 2008). Este enfoque supera las limitaciones de los modelos de integración, los cuales, al priorizar que el estudiante se adapte a un entorno predeterminado, han limitado la participación y el desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Ainscow y Booth, 2011). A partir de esta premisa, la educación inclusiva se presenta como un proceso transformador que, además de incluir físicamente a los estudiantes en el aula, asegura su participación significativa en todas las actividades y dimensiones de la vida escolar (UNESCO, 2005).

El derecho a la educación inclusiva ha sido formalizado por organismos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), que subraya la educación inclusiva como un derecho humano esencial y un medio para alcanzar la justicia social. La inclusión educativa es un eje fundamental para reducir las barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales, promoviendo una cultura escolar que valore la diversidad como un recurso y no como un obstáculo (UNESCO, 2020).

Para desarrollar una educación inclusiva, se establecen principios clave como la equidad y justicia social, el acceso y participación plena, la flexibilidad curricular, la intervención colaborativa y la valorización de la diversidad. Según Slee (2011), la equidad en la educación implica garantizar oportunidades de aprendizaje justas para los estudiantes

más vulnerables, mientras que la colaboración entre docentes y especialistas es esencial para proporcionar los apoyos necesarios en el aula. Además, un currículo flexible permite ajustar los métodos de enseñanza y los contenidos de manera que respondan a las necesidades individuales de cada estudiante (Florian y Black-Hawkins, 2011).

La educación inclusiva encuentra un respaldo teórico en la teoría de la justicia social, la cual fundamenta la igualdad de oportunidades y la eliminación de las barreras que perpetúan la desigualdad. Rawls (1971) con su teoría de la justicia social, plantea que un sistema justo es aquel que proporciona igualdad de oportunidades desde el inicio, lo que en el ámbito educativo se traduce en la creación de entornos que garanticen un aprendizaje equitativo. Asimismo, el enfoque de capacidades de Sen (2009) y Nussbaum (2011) refuerza la educación inclusiva al proponer que cada persona debe tener la libertad y los medios para desarrollar su potencial en un entorno que respete su dignidad y diversidad.

Para evaluar la efectividad de los programas y servicios de educación inclusiva, como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se recurre a modelos de evaluación como el CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) de Stufflebeam (2003) y la evaluación basada en la teoría de Chen (1990). Estos enfoques no solo buscan medir el cumplimiento de objetivos, sino también analizar los mecanismos y el contexto que influyen en los resultados, permitiendo una comprensión profunda de los factores que impulsan o limitan la efectividad de este programa inclusivo.

Este marco teórico ofrece, entonces, una visión comprehensiva de los fundamentos de la educación inclusiva y la justicia social en el contexto educativo, así como de los modelos de evaluación que permiten verificar la operatividad y efectividad de los servicios de apoyo que buscan convertir las escuelas en espacios inclusivos. La revisión de estos conceptos permite fundamentar la investigación y evaluar la situación actual de las

prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y el compromiso de transformar el sistema educativo hacia una inclusión plena y equitativa.

4.1 Fundamentos Teóricos de la Educación Inclusiva Enfocados en la -operatividad de la USAER

La inclusión educativa se basa en el principio donde todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, orígenes o características personales, tienen el derecho de participar en entornos educativos regulares con los apoyos necesarios para que puedan desarrollar su máximo potencial (Ainscow y Miles, 2008).

La educación inclusiva ha surgido como una respuesta al enfoque de integración que, en lugar de modificar el sistema educativo, intentaba que el estudiante se ajustara al entorno escolar. Según Booth y Ainscow (2011), debe ser un proceso continuo que busca "incrementar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, y reducir su exclusión dentro y desde la educación formal" (p. 15). En esta concepción, la inclusión no solo implica el acceso a la educación, sino también la participación activa y significativa en todas las dimensiones de la vida escolar.

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso continuo que tiene como finalidad ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes, reduciendo las barreras que impiden su participación y aprendizaje.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) establece que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental y un medio para garantizar la equidad y la justicia social.

Este enfoque promueve no solo la integración física de estudiantes con discapacidades, sino la eliminación de todas las barreras que impiden su plena participación, incluidas las barreras pedagógicas, actitudinales y estructurales. Esta perspectiva ha sido adoptada por varios sistemas educativos, inspirando políticas inclusivas que consideran la diversidad como un recurso y no como un obstáculo (UNESCO, 2020).

Existen principios que rigen a la educación inclusiva, como la equidad y justicia social; el acceso y participación plena; la flexibilidad curricular; la intervención colaborativa y la diversidad como recurso:

- La equidad y justicia social: La educación inclusiva está arraigada en los principios de equidad y justicia social, buscando eliminar cualquier forma de discriminación en la escuela. A través de políticas inclusivas, se pretende garantizar que los estudiantes más vulnerables tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que sus pares sin NEE (Slee, 2011).
- Acceso y participación plena: El principio fundamental de la educación inclusiva es que todos los estudiantes tienen el derecho de aprender en entornos comunes, participando de manera activa en la vida escolar. Para lograrlo, se implementan adaptaciones que permiten a los estudiantes con NEE acceder al currículo y participar en las actividades escolares (Booth y Ainscow, 2011).
- Flexibilidad curricular: Para que la inclusión sea efectiva, el currículo escolar debe ser flexible y adaptable a las diversas necesidades de los estudiantes. Esto implica modificar tanto los contenidos como los métodos de enseñanza para que todos los alumnos puedan aprender según sus propias capacidades (Florian y Black-Hawkins, 2011).

- **Intervención colaborativa:** La educación inclusiva promueve un enfoque colaborativo donde docentes, personal de apoyo, familias y estudiantes trabajan juntos para crear un entorno de aprendizaje accesible y estimulante para todos. La colaboración entre maestros regulares y equipo multidisciplinario en educación especial es clave para el éxito de este enfoque.
- **Diversidad como recurso:** En la educación inclusiva, la diversidad de los estudiantes se valora como una riqueza y no como un problema. Las diferencias, ya sean en capacidades, orígenes culturales o estilos de aprendizaje, se consideran una oportunidad para enriquecer el proceso educativo y fomentar una cultura de respeto y colaboración (Ainscow, 2020).

Lograr una educación inclusiva, es uno de los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana, es por ello que evaluar la operatividad de los servicios de educación especial que se encargan de ello, permitirá tener un referente sobre la situación actual en las escuelas de educación básica. A partir de la perspectiva de escuela inclusiva de Booth y Ainscow se considerarán los elementos a evaluar en los servicios de educación especial, encargados de fomentar la inclusión dentro de las escuelas de educación básica.

4.2 Con la Mirada Hacia una Escuela Inclusiva

El concepto de escuela inclusiva ha sido ampliamente desarrollado por Booth y Ainscow (2011) en su obra *Index for Inclusion*, donde proponen un marco integral para transformar las escuelas en espacios que celebren la diversidad y aseguren la participación plena de todos los estudiantes. Según estos autores, una escuela inclusiva no se limita a la integración física de los estudiantes con discapacidades, sino que promueve su

participación activa en el proceso de aprendizaje y en la vida escolar, eliminando barreras tanto físicas como pedagógicas y actitudinales.

Booth y Ainscow (2011) sugieren que la inclusión debe ser entendida como un proceso continuo, donde las escuelas deben adaptar sus culturas, políticas y prácticas para responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes. Este enfoque busca garantizar que los sistemas educativos sean más equitativos, promoviendo el aprendizaje y la participación de aquellos que han sido históricamente marginados.

Este modelo se enfoca en tres dimensiones para la creación de una escuela inclusiva: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Estas dimensiones buscan transformar la escuela en un espacio donde todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, puedan aprender y desarrollarse de manera equitativa:

- **Cultura inclusiva:** Promueve valores de respeto, solidaridad y aceptación de la diversidad. Una escuela con cultura inclusiva celebra las diferencias individuales y fomenta un sentido de pertenencia para todos los estudiantes.
- **Políticas inclusivas:** Estas políticas deben estructurar el entorno educativo de tal manera que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Las políticas inclusivas facilitan la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales y buscan eliminar todas las barreras para su aprendizaje y desarrollo.
- **Prácticas inclusivas:** Se refiere a las metodologías y estrategias pedagógicas que permiten a los docentes adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes. Las prácticas inclusivas incluyen métodos de enseñanza diferenciados, el uso de recursos didácticos adaptados y la colaboración entre los docentes para garantizar una educación personalizada.

La escuela inclusiva es, por tanto, una manifestación directa de la justicia social aplicada al entorno educativo. Se trata de un sistema que no solo promueve la equidad en términos de acceso a la educación, sino que también se compromete con la transformación de las prácticas pedagógicas para que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, puedan aprender juntos.

4.3 Teoría de la Justicia Social Enfocada en la Inclusión

La teoría de la justicia social se fundamenta en los principios de equidad, igualdad y derechos humanos en la distribución de recursos y oportunidades en la sociedad. Uno de los autores más influyentes en esta teoría es John Rawls, quien en su obra *Teoría de la justicia* (1971) propone un marco para comprender cómo deben estructurarse las instituciones para asegurar que cada individuo tenga la misma oportunidad de alcanzar su potencial, sin importar sus circunstancias de nacimiento. Según esta teoría, la justicia no solo implica la ausencia de opresión, sino también la creación de condiciones que permitan a todas las personas desarrollar su potencial y participar activamente en la sociedad.

La teoría de la justicia social también enfatiza la eliminación de las barreras que perpetúan la desigualdad. En el contexto educativo, estas barreras pueden incluir actitudes y políticas discriminatorias, currículos rígidos y entornos físicos que no sean accesibles para todos (Slee, 2011). Según Rawls, un sistema justo es aquel que se basa en dos principios fundamentales: (1) la igualdad de libertades básicas para todos y (2) la redistribución equitativa de los recursos, de modo que las desigualdades solo se permiten si benefician a los más desfavorecidos. En este contexto, el acceso equitativo a una educación de calidad es visto como un componente esencial de la justicia social, ya que la educación tiene un impacto directo en las oportunidades de vida de las personas (Fraser, 1997).

Amartya Sen propone el enfoque de capacidades, que considera esencial no solo la distribución de recursos, sino también el acceso efectivo a condiciones que permitan el desarrollo de habilidades y la realización personal (Sen, 2009). De acuerdo al autor, una sociedad justa debe proporcionar a cada individuo la libertad para vivir la vida que considere valiosa, respetando su dignidad y potencial (Sen, 1992). Nussbaum (2011), quien también desarrolla el enfoque de capacidades, enfatiza que la justicia social debe garantizar un conjunto básico de capacidades para todos, incluyendo la educación, que es fundamental para el desarrollo humano.

Amartya Sen y Martha Nussbaum, desde el enfoque de las capacidades, amplían esta visión proponiendo que la justicia social no solo debe enfocarse en la distribución de bienes, sino en asegurar que todas las personas tengan las capacidades necesarias para vivir una vida digna y alcanzar sus metas personales. Sen y Nussbaum consideran que las sociedades justas deben promover el bienestar humano y las capacidades de sus miembros, respetando las diferencias culturales, socioeconómicas y personales.

4.4 Justicia Social y Educación Inclusiva

La educación inclusiva se entiende como un enfoque que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad en un entorno que valore y respete sus diferencias. La conexión entre justicia social y educación inclusiva se establece a través del concepto de equidad educativa, donde se reconoce que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, género, etnia o situación socioeconómica, tienen derecho a un aprendizaje significativo en el mismo entorno (Ainscow y Miles, 2008).

Según Rawls (1971), la igualdad de oportunidades en la educación es fundamental para una sociedad justa, pues brinda a cada individuo la posibilidad de acceder a los

mismos recursos y oportunidades desde el inicio de su desarrollo (Rawls, 1971). En el contexto de la educación inclusiva, esto significa asegurar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o pertenecientes a grupos marginados, tengan el apoyo y los recursos necesarios para aprender y participar plenamente en su comunidad escolar (Booth y Ainscow, 2011).

El enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum es especialmente relevante para la educación inclusiva, ya que propone que cada individuo debe desarrollar sus capacidades para alcanzar su pleno potencial. La educación inclusiva, en este sentido, es una estrategia que responde a las demandas de justicia social, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o características, puedan aprender en un entorno que les permita alcanzar sus metas y participar activamente en la sociedad (Nussbaum, 2011).

A través de la justicia social en la educación inclusiva, se promueve no solo la igualdad formal, es decir, el derecho de todos a la educación, sino también la igualdad sustantiva, al garantizar que cada estudiante cuente con los apoyos específicos que necesita para desarrollar sus capacidades y participar plenamente (Fraser, 2008). Esto implica una transformación en la estructura y cultura de las instituciones educativas, donde se valoren las diferencias y se creen oportunidades equitativas para todos los estudiantes (Ainscow y Miles, 2008).

Díaz y Betancourt (2022) resaltan la importancia de comprender la atención a la diversidad desde un enfoque social y sistémico, abordado desde las perspectivas de la educación inclusiva, permitiendo comprender que la desigualdad no tiene un origen natural, sino que se ha creado y reproducido socialmente, lo que permite identificar la justicia social de manera implícita entre sus líneas.

La justicia social en la educación implica que los sistemas educativos deben transformarse para garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, reciban un trato justo y equitativo. Esto incluye la creación de políticas y prácticas pedagógicas que no solo proporcionen acceso físico a las aulas, sino que también aseguren que estos estudiantes puedan participar plenamente en todas las actividades escolares, con los apoyos necesarios para alcanzar su máximo potencial (Ainscow, 2020).

La evaluación de las USAER desde la perspectiva de la justicia social implica analizar en qué medida estas unidades están abordando el principio de equidad educativa y cómo sus intervenciones promueven o limitan la justicia social dentro de las instituciones escolares. La educación inclusiva es un medio para promover la equidad, al asegurar que todos los estudiantes, incluidos los más vulnerables, reciban una educación que respete sus derechos y necesidades.

4.5 Investigación Evaluativa

La investigación evaluativa es una disciplina en constante evolución que busca mejorar programas, políticas y prácticas a través de un análisis sistemático. Según Rossi et., al. (2004), la investigación evaluativa consiste en la aplicación de métodos de investigación científica para evaluar los resultados de intervenciones y programas, centrándose en su eficacia, eficiencia y aplicabilidad. Esta perspectiva es relevante en el campo educativo, donde la necesidad de evaluar prácticas, intervenciones y resultados es crucial para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los objetivos fundamentales de la investigación evaluativa es proporcionar una retroalimentación estructurada y basada en evidencia que ayude a los responsables de la toma de decisiones a mejorar la implementación y el impacto de los programas. Como

señalan Alkin y Christie (2004), esta disciplina se ha convertido en una herramienta indispensable para los educadores y las instituciones, pues les permite identificar áreas de mejora y optimizar sus recursos en función de los resultados obtenidos.

La investigación evaluativa, según Scriven (1967), se refiere al proceso de "juicio sistemático sobre el mérito o valor de algo", y se utiliza comúnmente para determinar la eficacia de programas educativos, intervenciones o políticas. De acuerdo con House (2006), la investigación evaluativa debe integrar tanto enfoques cuantitativos como cualitativos para capturar de manera completa las dimensiones de los programas educativos. En el caso de la USAER, los métodos cuantitativos permiten medir el progreso académico de los estudiantes y la reducción de las barreras de aprendizaje, mientras que los cualitativos ayudan a comprender las percepciones de docentes, alumnos y familias sobre la inclusión educativa y las acciones que realiza el equipo multidisciplinario para favorecerla.

4.6 Evaluación de Programas Educativos

La teoría de la evaluación de programas desarrollada por Huey-Tsyh Chen representa un enfoque centrado en la evaluación basada en la teoría o evaluación impulsada por la teoría (Theory-Driven Evaluation). Esta teoría se enfoca en la construcción y comprobación de los supuestos teóricos subyacentes que guían un programa o intervención. Chen (1990) argumenta que una evaluación debe ir más allá de simplemente medir el éxito o fracaso de un programa; debe examinar los mecanismos causales y los procesos que llevan a los resultados observados, permitiendo así una comprensión profunda de cómo y por qué funciona un programa.

El autor distingue entre dos tipos de teorías esenciales para la evaluación de programas: la teoría del programa, esta es una representación lógica de cómo se espera que

funcione un programa. Incluye los supuestos y las relaciones causales entre los componentes del programa y los resultados deseados. La teoría del programa describe tanto los objetivos como las estrategias y actividades diseñadas para lograr dichos objetivos. Según Chen y Rossi (1983), este enfoque permite a los evaluadores "entender las relaciones causales entre las intervenciones del programa y los resultados finales" (p. 286).

La segunda teoría es de la implementación, mientras que la teoría del programa describe los objetivos y estrategias, la teoría de la implementación analiza los aspectos prácticos y contextuales del programa, incluyendo los recursos, las condiciones y los factores que afectan la puesta en marcha del programa. Chen (1990) destaca que esta teoría permite evaluar si el programa se implementa según lo planificado y en qué medida las condiciones externas impactan en su efectividad.

Además, establece varios enfoques en su teoría de la evaluación de programas, algunos de los cuales incluyen las siguientes:

- Evaluación Formativa y Sumativa: el autor sugiere que la evaluación formativa debe centrarse en mejorar el programa durante su implementación, mientras que la evaluación sumativa se enfoca en medir los resultados y el impacto final una vez concluido el programa. La evaluación formativa ayuda a identificar problemas en el diseño o implementación, y la evaluación sumativa proporciona evidencia sobre el éxito o fracaso de la intervención.
- Evaluación del Proceso y de los Resultados: permite una distinción entre la evaluación del proceso (que examina cómo se está llevando a cabo la intervención) y la evaluación de los resultados (que analiza el cumplimiento de los objetivos). La evaluación de proceso permite comprender los aspectos operativos y las desviaciones del plan original, mientras que la de resultados

se centra en los logros del programa en términos de efectividad e impacto (Chen, 2015).

- Evaluación Realista y Contextual: resalta la importancia de adaptar la evaluación a las características específicas del contexto y de los beneficiarios del programa. Esto significa que los evaluadores deben considerar los factores sociales, culturales y económicos del entorno, así como las necesidades y condiciones de la población objetivo (Chen, 2015).

En esta investigación se prioriza la evaluación del proceso, ya que esta se enfoca en comprender los aspectos operativos del programa, es decir, analizar cómo se lleva a cabo la intervención de la USAER, y las acciones que el equipo multiprofesional realiza para favorecer la creación de escuelas inclusivas.

Esta teoría es fundamental porque permite a los evaluadores no solo determinar si un programa funcionó, sino también entender los mecanismos causales y el contexto en que opera. Al centrarse en la teoría del programa y en la teoría de la implementación, este enfoque facilita la identificación de fortalezas y debilidades dentro de la estructura y ejecución del programa, lo cual es clave para mejorar futuras intervenciones.

Chen (2005) sostiene que este enfoque teórico “ofrece una comprensión profunda del programa al desentrañar las relaciones causales y contextuales que impactan en los resultados” (p. 24). Esto permite a los responsables de políticas y a los diseñadores de programas realizar ajustes informados y tomar decisiones basadas en una comprensión sólida de los factores que influyen en el éxito o el fracaso de una intervención. Debido a ello, se propone el uso del modelo CIPP de Stufflebeam, al haber sido aplicado en investigaciones evaluativas que consideran programas educativos a partir del rescate de experiencias del personal encargado de implementar dichos programas (Flores, 2024).

4.7 Modelos en Evaluación Educativa

La evaluación educativa no debe reducirse a una verificación de resultados; más bien, debe entenderse como un proceso sistemático de análisis y reflexión que permite emitir juicios fundamentados para la toma de decisiones y la mejora continua (Scriven, 1991). En el caso de los programas de apoyo como la USAER, la evaluación debe atender a dimensiones como la articulación interinstitucional, la formación docente, el trabajo colaborativo y Los resultados de la inclusión escolar.

La USAER representa un componente esencial del modelo de educación inclusiva en México. Su equipo multidisciplinario busca incidir tanto en las prácticas pedagógicas como en la cultura institucional de las escuelas regulares (SEP, 2022). Evaluar la eficacia de este servicio implica considerar factores contextuales, procesos de implementación, recursos utilizados y resultados obtenidos, por lo que un modelo de evaluación integral es indispensable.

Se revisan diversos modelos de evaluación de acuerdo con Bisquerra (2009) entre los que destacan los siguientes:

Tabla 1
Modelo de Evaluación

<i>Autor</i>	Modelo	Paradigma
<i>Tyler (1942)</i>	Orientado al logro de objetivos	Empírico – analítico
<i>Provus (1971)</i>	Discrepante	
<i>Suchman (1967)</i>	Método científico	
<i>Stake (1975)</i>	Respondiente	Interpretativo

<i>Autor</i>	Modelo	Paradigma
<i>Parlett y Hamilton (1977)</i>	Iluminativo	Susceptible de complementariedad
<i>Scriven (1967)</i>	Sin metas	
<i>Stufflebeam (1966)</i>	CIPP	
<i>Eisner (1971)</i>	Crítica artística	
<i>Wolf (1974)</i>	Contrapuesto	
<i>Pérez Juste (1991)</i>	Inicial-Procesual-Final	

Fuente: Bisquerra, et al. (2009)

Se describirán cuatro modelos que de acuerdo a la revisión documental y Bisquerra (2009) son los más utilizados en educación y que podrían servir como modelo para la presente investigación:

- Modelo basado en objetivos de Tyler (1942): El modelo de evaluación propuesto por Tyler se centra en definir con claridad tanto los objetivos que se desean alcanzar como los resultados obtenidos, asignando al evaluador un rol de experto externo. Las decisiones evaluativas deben basarse en la correspondencia entre las metas del programa y los resultados alcanzados.
- Modelo sin metas de Scriven (1967): Plantea que la evaluación no debe ser limitada a verificar el cumplimiento de objetivos, sino que debe analizar los efectos reales de los programas.
- Modelo CIPP de Stufflebeam (1966): Desarrollo el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Producto), que busca servir a la toma de decisiones en todas las fases de un programa educativo. Tiene un enfoque sistémico y orientado en la mejora continua, integrando tanto datos cuantitativos, como cualitativos.

- Modelo respondiente de Stake (1975): Introdujo el modelo respondiente, donde la evaluación responde a las inquietudes y necesidades de los diferentes actores involucrados. Se basa en la participación activa y en la interpretación de experiencias.

La revisión de estos modelos permite entender que la elección del enfoque evaluativo depende de múltiples factores: el propósito de la evaluación, los valores educativos, los contextos institucionales y las características del programa a evaluar. Para el caso de servicios como la USAER, que requieren una mirada integral, contextualizada y centrada en la mejora, el modelo CIPP representa la opción más adecuada para llevar a cabo esta investigación evaluativa.

4.8 Modelo de Evaluación CIPP de Stufflebeam

El modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto), desarrollado por Stufflebeam (2003), es ampliamente utilizado en la evaluación de programas educativos, pues permite un análisis integral de todos los componentes de un programa.

El modelo CIPP aborda la evaluación en cuatro dimensiones: contexto, identifica las necesidades educativas y el entorno en el cual se implementará el programa; insumo, evalúa los recursos, materiales y formación docente necesarios para implementar las prácticas inclusivas; proceso, analiza cómo se desarrollan las actividades y estrategias durante la implementación del programa; y producto, examina los resultados obtenidos, en relación con los objetivos iniciales.

4.9 Conclusiones del Marco Teórico

La revisión de los fundamentos teóricos de la educación inclusiva evidencia la evolución conceptual hacia un modelo que prioriza la participación activa y significativa de todos los estudiantes en el sistema educativo. La inclusión educativa implica la adopción de prácticas pedagógicas que eliminen barreras y celebren la diversidad como un recurso, no como un obstáculo (Ainscow y Miles, 2008).

Los principios de equidad y justicia social son el eje fundamental de la educación inclusiva. Este enfoque se apoya en teorías de justicia social que destacan la importancia de garantizar una igualdad sustantiva en el acceso a la educación y la participación activa de los estudiantes en la vida escolar (Slee, 2011). En particular, la teoría de la justicia de Rawls (1971) y el enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum (Sen, 2009; Nussbaum, 2011) subrayan que una educación equitativa es aquella que no solo ofrece los mismos recursos, si no que proporciona los apoyos necesarios para que cada individuo logre su máximo potencial en condiciones de igualdad.

Además, el marco teórico de evaluación de programas, sustentado en los modelos de Chen (1990) y el modelo CIPP de Stufflebeam (2003), resalta la importancia de analizar no solo los resultados de los programas inclusivos, sino también su proceso de implementación y el contexto en que se desarrollan. La evaluación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) bajo estos modelos permitirá identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica, considerando tanto los recursos disponibles como las acciones realizadas para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

La intersección entre justicia social y educación inclusiva, como señalan Ainscow y Miles (2008), refuerza la necesidad de un compromiso institucional que promueva la equidad y el respeto a la diversidad en la educación. Esta revisión teórica pone de manifiesto que la educación inclusiva es un derecho fundamental y una vía esencial para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa. La educación inclusiva no solo es un medio para asegurar la equidad en el acceso, sino un proceso continuo que busca construir comunidades educativas en las que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, se sientan valorados y capaces de contribuir plenamente.

Capítulo 5. Ruta Metodológica

La metodología constituye un pilar esencial en toda investigación, ya que define el camino a seguir para la recolección, el análisis y la interpretación de los datos. En el presente capítulo se describe el enfoque metodológico que orienta esta investigación evaluativa, cuyo objetivo es analizar el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 21 en el proceso de construcción de escuelas inclusivas en educación básica.

La investigación utiliza una metodología cualitativa, que en palabras de Álvarez-Gayou (2003) busca la subjetividad, así como explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa implica un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible el mundo y permiten estudiar la realidad desde una perspectiva comprensiva e interpretativa.

Por su parte, Creswell y Poth (2018) también destacan que la investigación cualitativa es adecuada para explorar "el contexto en el que participan los individuos" y para "dar voz a las experiencias de aquellos que participan en el estudio" (p. 43). Es así, como este enfoque permitirá rescatar las experiencias del equipo multidisciplinario que labora en USAER, a través de un análisis detallado y reflexivo de los fenómenos sociales, como es el caso de la inclusión educativa.

El rigor metodológico propuesto busca garantizar la validez y la fiabilidad de los resultados, así como ofrecer hallazgos que contribuyan tanto a la mejora del servicio de apoyo educativo como al fortalecimiento de prácticas inclusivas en las escuelas atendidas.

5.1 Paradigma

Es de vital importancia delimitar el paradigma bajo el cual se realiza esta investigación evaluativa, para que de esta manera se puedan seleccionar los métodos más adecuados de acuerdo a los objetivos y el problema de investigación. Como Denzin y Lincoln (2018) lo refieren, los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

La presente investigación se enmarca en un paradigma interpretativo. Este paradigma busca comprender e interpretar las experiencias y percepciones de los participantes en un contexto educativo determinado, considerando los significados que ellos atribuyen a sus vivencias y procesos de aprendizaje (Creswell, 2013). En el paradigma interpretativo, la realidad es subjetiva y se construye socialmente; por ende, se centra en la perspectiva de los individuos y en la interpretación de sus experiencias (Denzin y Lincoln, 2018). Como señala Flick (2015), este enfoque permite una comprensión profunda del fenómeno estudiado desde la perspectiva de quienes lo experimentan.

Este paradigma es adecuado en estudios educativos, donde se busca comprender y explorar cómo los actores educativos (docentes, estudiantes, directivos, entre otros) perciben y significan su entorno y sus prácticas pedagógicas. Esta interpretación posibilita identificar aspectos relevantes y áreas de mejora en el contexto educativo estudiado.

La elección del paradigma interpretativo proporciona una perspectiva profunda de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes, considerando su contexto y experiencia subjetiva. Esta decisión metodológica busca entender la influencia de factores sociales y culturales en el funcionamiento de la USAER en las escuelas de educación básica y en las acciones que contribuyen a la inclusión educativa.

5.2 Tipo de Investigación

La investigación evaluativa es una metodología que permite analizar y valorar la efectividad de programas, políticas o intervenciones educativas con el fin de mejorar la toma de decisiones y promover cambios en prácticas o políticas. Este tipo de investigación permite obtener evidencias sistemáticas sobre los resultados y procesos de un programa, contribuyendo a su mejoramiento continuo. En el ámbito educativo, la investigación evaluativa cobra relevancia desde la necesidad de desarrollar prácticas basadas en evidencia y de mejorar la calidad educativa.

La investigación evaluativa, según autores como Cronbach (1963) y Stufflebeam (1993), es un proceso sistemático que busca determinar el valor o mérito de un programa o intervención. Cronbach define la evaluación como un proceso que “no solo intenta medir resultados, sino también indagar en la utilidad y funcionamiento de los mismos, con el fin de influir en la toma de decisiones futuras”. Por su parte, Stufflebeam define la evaluación como “un proceso de evaluación comprensiva y sistemática que busca ofrecer una retroalimentación crítica para la mejora continua de un programa”.

De acuerdo con Rossi et al. (2004), la investigación evaluativa es un enfoque aplicado de la investigación social que emplea procedimientos sistemáticos de recopilación y análisis de datos para emitir juicios sobre el valor de programas e intervenciones, así como sus efectos en la población objetivo.

La investigación evaluativa no solo se centra en determinar el éxito o fracaso, sino también en comprender los factores que influyen en los resultados; además, ayuda a identificar las fortalezas y debilidades de las iniciativas, lo que permite a los responsables de la toma de decisiones realizar medidas preventivas o correctivas para su efectividad. Del

mismo modo, la evaluación de programas ayuda a generar evidencia científica que permita planificar la pertinencia de implementar un programa o no, modificarlo sobre la marcha, tomar decisiones sobre su continuidad y propiciar la comprensión de procesos psicológicos, sociales y políticos dentro del programa.

El presente marco metodológico tiene su fundamento en la investigación evaluativa y de acuerdo con el modelo CIPP de Stufflebeam, se siguen las cuatro fases de análisis: Contexto, Insumo, Proceso y Producto, como lo marca el proceso sistemático de este tipo de investigación, para el cual se diseñarán instrumentos específicos para recabar información.

5.3 Diseño

Se utiliza un diseño fenomenológico, a partir de Husserl (1970), quien es el fundador de la fenomenología y sostiene que esta corriente busca ir a las cosas mismas, es decir, explorar las experiencias tal como se presentan en la conciencia de los sujetos, sin interpretarlas o modificarlas. Su enfoque se centra en comprender los fenómenos en su forma pura, lo cual permite captar los significados esenciales de las experiencias humanas.

Por su parte, Schutz (1967) amplía esta perspectiva al señalar que la fenomenología intenta "comprender cómo las personas dan sentido a sus experiencias en el contexto de su vida cotidiana" (p. 59). Para este autor, la fenomenología no solo estudia los fenómenos en sí mismos, sino también las formas en que los individuos interpretan y dotan de significado a sus vivencias.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) la fenomenología considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone énfasis en la experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. Desde

la fenomenología, las preguntas del investigador se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona y el análisis de los datos consiste en un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura, lo que permite al investigador transformar la experiencia vivida en una expresión textual.

A partir de este diseño, las técnicas de recolección de datos estarán enfocadas en evaluar y comprender el funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y la construcción de escuelas inclusivas en educación básica.

5.4 Alcance del Estudio

El alcance de esta investigación es descriptivo, lo que implica que se pretende caracterizar y detallar las características de un fenómeno educativo específico sin establecer relaciones causales ni generalizaciones amplias. La descripción permite documentar y sistematizar las prácticas y procesos educativos observados, brindando una visión detallada de los elementos y factores que los componen (Arias, 2012).

Es así, como se pretende ofrecer una imagen detallada y contextualizada del fenómeno educativo, que en esta investigación está enfocado en la inclusión educativa, desde el personal que labora en las USAER; el tener este estudio como referencia permitirá a futuros investigadores o profesionales interesados en el tema obtener una comprensión clara y exhaustiva de la realidad educativa.

5.5 Supuestos

Los supuestos de la investigación se consideran de acuerdo a las fases del modelo de evaluación CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Producto):

Contexto. Existen condiciones institucionales y de gestión que permiten una adecuada articulación entre la USAER, los equipos directivos y los colectivos docentes de las escuelas regulares.

Insumo. El personal de la USAER cuenta con la formación profesional, los recursos didácticos y tecnológicos necesarios para implementar estrategias de atención a la diversidad.

Proceso. La intervención de la USAER promueve prácticas inclusivas en el aula regular mediante la asesoría, capacitación, orientación y tutoría.

Producto. La intervención de la USAER contribuye significativamente a mejorar el aprendizaje, la participación y la permanencia de los alumnos que enfrentan BAP en la escuela regular.

5.6 Muestra

La selección de participantes se realizó a través de un muestreo intencional, caracterizado por la identificación de individuos que han experimentado el fenómeno de estudio y son capaces de articular o reflexionar sobre dicha experiencia (Cresswell, 2013).

La muestra está compuesta por miembros del equipo multidisciplinario de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La USAER es la instancia técnica-operativa de la modalidad de educación especial encargada de proporcionar de manera interdisciplinaria apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales para dar respuestas pertinentes y diferenciadas a los agentes educativos (SEP, 2012).

Como parte del reconocimiento a los derechos humanos (SEP, 2022) la USAER presta atención a las necesidades específicas de estudiantes en situación de discapacidad,

Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Dificultades Severas de Aprendizaje, Comunicación, de Conducta y Aptitudes Sobresalientes de acuerdo con sus condiciones, necesidades e intereses (MEJOREDU, 2022).

La USAER se vincula con los agentes educativos, en especial con los docentes de grupo, para promover y facilitar el logro de aprendizajes significativos y funcionales, empleando acciones de acompañamiento, asesoría, tutoría y orientación que impulsan una atención personalizada (SEP, 2023).

Para esta investigación, se analizará la USAER No. 21, perteneciente a la Zona 13 de educación especial, ubicada en el municipio de Cuauhtepc de Hinojosa, en el Estado de Hidalgo. Fue creada como USAER en agosto de 2001; debe su origen a la reformulación de los servicios de educación especial bajo el modelo de la Integración Educativa de estudiantes en condición de discapacidad a la escuela básica, desde la perspectiva de Inclusión. La conforman 12 integrantes, de acuerdo con los lineamientos generales de los servicios, se considera de organización completa, todos con formación afín a su función, cuatro con estudios de maestría y un doctorante. El servicio está compuesto por 1 directivo, 1 administrativo, 5 docentes de apoyo, 2 psicólogos, 1 trabajador social, 1 docente de comunicación y lenguaje y 1 Modelo de Adulto Sordo.

Durante el ciclo escolar 2024-2025, la USAER 21 cuenta con 7 escuelas en atención dentro de los municipios de Tulancingo de Bravo, Cuauhtepc de Hinojosa, Singuilucan y Santiago Tulantepec, con un total de 129 alumnos en condición de discapacidad, trastornos, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación y/o aptitudes sobresalientes.

Los criterios para la selección de participantes fueron los siguientes: Contar con experiencia laboral mínima de 5 años en la USAER; participar de forma activa en procesos

de inclusión educativa en las escuelas de educación básica; formar parte del equipo multidisciplinario que integra la USAER durante la investigación; manifestar disposición para participar de manera voluntaria en las técnicas de recolección de datos.

De acuerdo con Cresswell (2013) en estudios fenomenológicos se recomienda trabajar con un número reducido de participantes que hayan experimentado el fenómeno; Por ello, la muestra final está constituida por 6 profesionales, asegurando una variedad de perfiles dentro del equipo que conforma la USAER.

5.7 Modelo de Evaluación CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto)

Para la evaluación del fenómeno educativo en estudio, se adopta el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) propuesto por Stufflebeam (2003). Este modelo es ampliamente utilizado en investigaciones educativas para evaluar programas, proyectos y procesos, proporcionando una estructura sistemática para la recolección y análisis de datos (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

A lo largo de la investigación se exploran los componentes del modelo, desde la comprensión del contexto hasta la evaluación de productos y resultados generados. A través de este proceso, se espera no solo evaluar el funcionamiento de la USAER, sino, contribuir al avance del conocimiento en el campo de la evaluación educativa y brindar información para los responsables de la toma de decisiones en la USAER.

En los siguientes apartados, se presentan a detalle los componentes del Modelo CIPP y se describe la metodología a utilizar para llevar a cabo esta investigación.

5.7.1 Contexto

Se analiza el entorno en el cual se desarrolla el fenómeno educativo, identificando las necesidades, problemas y oportunidades de mejora. Según Stufflebeam (2003), la

evaluación de contexto ayuda a establecer metas y a entender el marco situacional en el cual se implementa el programa o práctica educativa.

En esta dimensión se analizará el entorno en que opera la USAER, enfocándose en los factores que podrían influir en el éxito o fracaso del servicio, como la estructura, políticas educativas y la evolución de los servicios hasta la actualidad. Este análisis contribuye al cumplimiento del primer objetivo específico “Analizar las condiciones contextuales en el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular”.

Se plantea el uso del análisis documental para el rescate de la información inicial, a través de una bitácora de campo. Esta técnica es utilizada para conocer las localizaciones o mapeos, como un primer acercamiento a los acontecimientos que podríamos encontrar en el campo (Tójar, 2006). Toda la información recabada será revisada y contrastada a lo largo del trabajo de campo y como parte de la triangulación metodológica para el análisis de resultados.

Otra técnica a utilizar es la observación no participante, de acuerdo con Flick (2015) en esta observación, el investigador se encuentra presente en la situación a observar, sin embargo, no de forma activa, como un observador externo, lo que permite registrar de manera detallada las interacciones y acciones.

La guía de observación se ha diseñado como una herramienta sistemática para registrar y analizar las condiciones del contexto donde se desempeña la USAER. Esta guía incluye las cuatro categorías correspondientes al Modelo CIPP, Contexto, Diseño, Proceso y Producto, para esta primera, se consideran las siguientes dimensiones: Infraestructura y recursos físicos; e identificación de BAP.

La observación se llevará a cabo en 5 visitas a las escuelas donde interviene la USAER, se seguirá la guía de observación prediseñada y se anotarán la información relevante para no perder detalle al respecto. Como se puede observar en el cronograma de aplicación de los instrumentos (tabla 3, las observaciones no participantes se iniciaron en el mes de marzo.

Otro instrumento a utilizar es la entrevista semiestructurada, que tiene como objetivo permitir al entrevistado desarrollar sus respuestas con libertad, mientras que el investigador puede modificar el orden o contenido de las preguntas al explorar los temas, pero sin perder de vista los objetivos de la misma (Flick, 2015).

Como parte de esta primera categoría, se plantean cuatro dimensiones en el guion de entrevista: Infraestructura; identificación de BAP; Familia y escuela; y desafíos en la intervención (Anexo 3).

5.7.2 Diseño

Se enfoca en identificar y analizar los recursos, tanto humanos como materiales, y los enfoques metodológicos que facilitan el desarrollo del fenómeno educativo estudiado; es decir, la revisión de objetivos, metas, y desarrollo del programa. La evaluación de diseño permite determinar si los recursos disponibles son adecuados para cumplir con los objetivos propuestos (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Se revisarán los recursos como materiales de apoyo, capacitaciones, documentos rectores o el equipo multidisciplinario que conforma la USAER.

Esta revisión contribuirá al cumplimiento del segundo objetivo específico “Analizar la conformación de la USAER y los recursos con los que cuenta para la implementación de

sus funciones”. Por lo que corresponde a la segunda categoría de los instrumentos de recolección de información.

En el caso de la guía de observación, se retoman tres dimensiones en esta categoría: recursos humanos; formación y experiencia del personal; materiales y estrategias de intervención. En la entrevista semiestructurada, se consideran cuatro dimensiones: recursos materiales; recursos humanos; formación y experiencia docente; gestión de recursos.

La aplicación de las entrevistas se llevará a cabo en 6 sesiones de 1 hora con 30 minutos cada una, correspondiente a cada uno de los miembros del equipo multidisciplinario que será entrevistado, con las sesiones programadas de acuerdo a la Tabla 3.

5.7.3 Proceso

En esta categoría se evalúan las actividades y procedimientos implementados durante el desarrollo del fenómeno educativo. La evaluación de procesos permite identificar las fortalezas y debilidades de las estrategias empleadas, así como los factores que influyen en la efectividad de las prácticas educativas (Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2011).

Se examinará cómo se implementan las prácticas y estrategias de la USAER en las escuelas de educación básica, y qué acciones se realizan desde la asesoría, tutoría, orientación y capacitación. También se considerará la percepción de los actores involucrados sobre la implementación y su efectividad para el logro de los objetivos previstos.

Esta dimensión tributa al objetivo específico tres “Identificar las actividades que realiza la USAER para la construcción de escuelas inclusivas en cuanto a la asesoría, orientación, capacitación y tutoría”. Esta información se recolecta a partir de la observación

no participante del fenómeno educativo y entrevistas semiestructuradas al equipo multidisciplinario que conforma la USAER.

La guía de observación consta de dos dimensiones: planificación y normatividad; y estrategias de intervención. Por su parte, la entrevista retoma tres dimensiones: planificación y normatividad; coordinación y trabajo colaborativo; y seguimiento y supervisión.

5.7.4 Producto

En esta última categoría, se abordan los resultados obtenidos, tanto los esperados como los inesperados, que resultan del fenómeno educativo en cuestión. La evaluación de productos permite valorar el impacto de las prácticas educativas implementadas y determinar si se han alcanzado los objetivos establecidos (Stufflebeam, 2003).

Se identificarán los retos que enfrenta la USAER en el cumplimiento de sus funciones, así como los resultados o productos que se obtienen de la intervención, lo que contribuirá al cumplimiento del cuarto objetivo específico “Reconocer los resultados, productos y retos que enfrenta el equipo multidisciplinario de la USAER al llevar a cabo el funcionamiento y qué estrategias emplean para solucionarlos” a través de las entrevistas semiestructuradas y el cuestionario “Índice de inclusión” (Booth y Ainscow, 2002).

En esta categoría la entrevista semiestructurada cuenta con dos dimensiones: logros y evaluación; y productos finales. Estas dimensiones permitirán identificar cuáles son los productos que la USAER aporta en su intervención, así como los logros o avances obtenidos en la creación de escuelas inclusivas e inclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Con la aplicación del índice de inclusión se podrá rescatar la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas, siendo uno de los resultados esperados de la USAER, contribuir a la construcción de escuelas inclusivas. Este cuestionario consta de 3 variables que con: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas; cada una dividida en 2 dimensiones, con un total 82 reactivos, validados y adaptados para México, se realizan algunos ajustes de forma, para su aplicación al equipo multidisciplinario de la USAER, respetando la estructura y contenido del mismo, bajo la validación del tutor de tesis.

5.8 Técnicas e Instrumentos de Investigación

Tabla 2

Técnicas e Instrumentos

Componente de análisis	Objetivo específico	Preguntas de investigación específicas	Sustento teórico	Instrumento	Sujetos
Contexto	Analizar las condiciones contextuales en el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular	¿Cómo inciden las condiciones contextuales en el funcionamiento de la USAER?	Marco jurídico y legal. Marco contextual	Análisis documental Observación no participante (3 ítems) Entrevista semiestructurada (5 ítems)	2 docentes de Apoyo 1 psicólogo 1 docentes de comunicación y Lenguaje 1 trabajador social
Insumo	Analizar la conformación de la USAER y los recursos con los que cuenta para la implementación de sus funciones.	¿De qué manera influye la conformación del equipo multidisciplinario de la USAER en la implementación de sus funciones?	Teoría de la justicia social Marco contextual	Entrevista semiestructurada (5 ítems) Observación no participante (5 ítems)	1 modelo de adulto sordo

Componente de análisis	Objetivo específico	Preguntas de investigación específicas	Sustento teórico	Instrumento	Sujetos
Proceso	Identificar las actividades que realiza la USAER para la construcción de escuelas inclusivas en cuanto a la asesoría, orientación, capacitación y tutoría	¿Cuáles son las acciones que realiza la USAER para la construcción de escuelas inclusivas desde la asesoría, orientación, capacitación y tutoría?	Teoría de la justicia social Escuela inclusiva de Booth y Ainscow	Entrevista semiestructurada (5 ítems) Observación no participante (12 ítems)	
Producto	Reconocer los resultados, productos y retos que enfrenta el equipo multidisciplinar de la USAER al llevar a cabo el funcionamiento y qué estrategias emplean para solucionarlos	¿Cuáles son los resultados, productos y retos que enfrenta el equipo multidisciplinar de la USAER al llevar a cabo el funcionamiento y qué estrategias emplean para solucionarlos?	Investigación evaluativa Escuela inclusiva	Entrevista semiestructurada (5 ítems) Observación no participante (2 ítems) Índice de inclusión (Booth y Ainscow) (82 reactivos)	

Componente de análisis	Objetivo específico	Preguntas de investigación específicas	Sustento teórico	Instrumento	Sujetos
Total				Entrevista semiestructurada (20 ítems) Observación no participante (22 ítems) Índice de inclusión (Booth y Ainscow) (82 reactivos)	

Fuente: Elaboración propia

5.9 Procedimiento para el Trabajo de Campo

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro etapas:

1. **Contacto institucional y sensibilización:** Se estableció comunicación formal con las autoridades educativas correspondientes para solicitar autorizaciones y programar las actividades.
2. **Consideraciones éticas:** Se aseguraron procedimientos de anonimato, confidencialidad y voluntariedad en la participación, tal como recomienda Flick (2015). Además, se ofrecerán devoluciones preliminares de los hallazgos a los involucrados como una forma de validación colaborativa.
3. **Aplicación de instrumentos:** Se aplicaron los cuestionarios, entrevistas y observaciones, priorizando siempre el respeto por la dignidad y el consentimiento informado de los participantes.
4. **Sistematización inicial:** Cada instrumento aplicado fue registrado, transcrito y organizado para facilitar su posterior análisis, garantizando la saturación de datos y la heterogeneidad de las voces participantes (Taylor y Bogdan, 2010). Para la transcripción de entrevistas se utiliza un dispositivo electrónico denominado FOCASE, mismo que graba y transcribe el contenido de la grabación con inteligencia artificial. Posterior a la transcripción, se realizó una revisión minuciosa del contenido de la misma.

6. Resultados de la Evaluación

Este capítulo tiene el propósito de presentar los resultados del análisis de la Evaluación realizada a una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. La información se organizó de acuerdo a las dimensiones del Modelo de Evaluación CIPP; en las que se presentan los hallazgos en torno a Contexto, Insumo, Proceso y Producto, se formularon conclusiones preliminares con el objetivo de identificar coincidencias relevantes y finalmente, se realizó la triangulación de los hallazgos, respaldados en el marco teórico correspondiente y la normativa vigente que rige el funcionamiento de la USAER en el estado de Hidalgo.

A continuación, se enuncian las categorías de análisis que emergieron de las dimensiones y que se desarrollan después:

Dimensión 1. Contexto

- a) Condiciones físicas
- b) Barreras para el aprendizaje y la participación
- c) Comunidad

Dimensión 2. Insumo

- a) Estructura organizacional
- b) Recursos materiales
- c) Capacitación

Dimensión 3. Proceso

- a) Proceso de canalización, identificación y evaluación de la población objetivo
- b) Intervención psicopedagógica
 - a. Asesoría
 - b. Capacitación
 - c. Orientación
 - d. Tutoría

Dimensión 4. Producto

- a) Documentos elaborados
- b) Resultados y logros
- c) Retos del equipo multiprofesional

En la siguiente tabla se presentan las claves utilizadas a partir de la función de los informantes dentro del equipo multiprofesional de la USAER, con el fin de identificar sus aportaciones en la redacción y respetar su identidad bajo el principio de discrecionalidad propio de la investigación.

Tabla 3
Claves de identificación de los participantes

Personal de USAER	Clave de identificación	Años de servicio
Docente de apoyo	DA	17
Psicología	PS	17
Docente de Comunicación y Lenguaje	DC	24
Trabajo Social	TS	11
Modelo de Adulto Sordo	M.A.S.	10

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las Orientaciones para el Funcionamiento de la USAER en el estado de Hidalgo, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular es la instancia técnico – operativa de la modalidad de educación especial encargada de proporcionar de manera interdisciplinaria apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales para dar respuesta pertinentes y diferenciadas a los agentes educativos, coadyuvando en la identificación, prevención, reducción o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) generadas en los niveles de educación básica, fortaleciendo así, la creación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas (SEP, 2025). Esta evaluación permitirá detallar las condiciones actuales del servicio y contrastarlo con lo establecido en las orientaciones estatales; reforzando el análisis con los resultados del cuestionario Índice de inclusión, que está encaminado a identificar los avances en cuanto a la construcción de culturas, políticas y prácticas educativas en un servicio educativo. Se utiliza una escala de semáforo para visualizar los avances en las dimensiones, el color verde, representa las dimensiones con mayores avances o acordes a los establecido en la normativa, el color amarillo señala los avances parciales y el color rojo, indica deficiencias que requieren atención.

Dimensión 1. Contexto

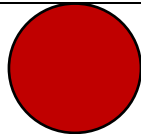
De acuerdo al modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (1993), la principal orientación de evaluar el contexto, es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, valorar el estado global, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes que pueden subsanar esas deficiencias, y en general, la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa.

Esta dimensión se divide en tres categorías; la categoría Condiciones Físicas se centra en la valoración de la infraestructura básica disponible, comparando la realidad operativa con las condiciones mínimas exigidas por la normativa. La categoría Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) evalúa la naturaleza y el origen de los obstáculos que enfrentan los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), identificando si estos provienen de factores estructurales o culturales. Finalmente, la categoría Comunidad examina el entorno social inmediato, incluyendo el nivel educativo y el acompañamiento familiar, para comprender cómo las desventajas del contexto inciden en la necesidad de apoyo del servicio.

Tabla 4

Dimensión 1. Categoría: Condiciones físicas

Categoría: Condiciones físicas

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa / Teoría	Escala de evaluación
Contexto	Condiciones físicas	“... En la mayor parte de las escuelas no tenemos condiciones como tal... hay dificultades en la infraestructura... no tenemos espacio para reuniones...”	Las condiciones mínimas para que el servicio de USAER brinde el apoyo a las escuelas de educación básica, requiere condiciones físicas (un espacio expreso para el aula de apoyo) que permitan el desarrollo óptimo de las prácticas profesionales del equipo interdisciplinario. (SEP, 2025)	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (1993), la principal orientación de evaluar el contexto, es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, valorar el

estado global, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes que pueden subsanar esas deficiencias, y en general, la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa.

El análisis del contexto en el que opera la USAER muestra una distancia significativa entre el diseño normativo y la práctica cotidiana. Según las Orientaciones para el funcionamiento de la USAER en el estado de Hidalgo (SEPH, 2025), el servicio debe garantizar condiciones para identificar, prevenir y eliminar barreras que limiten la participación de los estudiantes en la escuela regular. Supone que todas las escuelas deben contar con un entorno institucional abierto, infraestructura básica suficiente y una cultura colaborativa que favorezca la inclusión.

Sin embargo, en la entrevista aparecen barreras estructurales que restringen las acciones en un espacio físico: "... en la mayor parte de las escuelas no tenemos condiciones como tal... hay dificultades en la infraestructura... no tenemos espacio para reuniones..." (E4_DA). De acuerdo con SEPH (2025) las condiciones mínimas para que el servicio de USAER brinde el apoyo a las escuelas de educación básica, requiere condiciones físicas (un espacio expreso para el aula de apoyo) que permitan el desarrollo óptimo de las prácticas profesionales del equipo interdisciplinario.

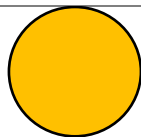
A partir de la información recabada en las observaciones y entrevistas semiestructuradas, 4 de las 7 escuelas en atención no cuentan con un espacio exclusivo para el servicio de USAER, lo que dificulta el desarrollo de actividades conjuntas entre el equipo interdisciplinario y la comunidad educativa.

Si la USAER no puede operar de manera eficiente por la falta de espacios físicos, se limita la calidad del apoyo que, de acuerdo al principio de diferencia de Rawls (1971) debe maximizar las expectativas de los estudiantes que se encuentran con mayor vulnerabilidad.

Tabla 5

Dimensión 1. Categoría: Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Categoría: Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Contexto	Barreras para el aprendizaje y la participación	“... Tenemos zonas rurales, zonas urbanas y diferentes elementos que vamos ocupando de estas mismas. Hace cuatro años empezamos a trabajar en zonas alejadas, muy rurales y eso nos tomó una curva de aprendizaje que apenas estamos como teniendo las herramientas claras de qué es lo que vamos a hacer, digamos, ese es el entorno adentro de la USAER, tratamos de ser equipos transdisciplinarios...” “pobreza, desigualdades, discriminación” y un “currículo muy inflexible” “La escuela reproduce... desigualdades... los profesores atribuyen condiciones a déficits cognitivos cuando no los hay”	La USAER reconoce y analiza las fortalezas y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación estructurales, normativas, didácticas y actitudinales existentes o que se generan en el contexto escolar, en las familias o en los agentes educativos incluyendo a la propia USAER. Booth y Ainscow (2002) advierten que una escuela inclusiva requiere transformar culturas, políticas y prácticas para eliminar exclusiones. En este caso, las resistencias institucionales y culturales dificultan avanzar hacia un modelo de participación plena.	

Fuente: Elaboración propia

Las barreras para el aprendizaje y la participación, de acuerdo con el modelo social, surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas (Ainscow, 2020).

En las entrevistas se describe un contexto heterogéneo que combina zonas rurales y urbanas, lo que requiere una diversificación en las formas de intervenir y los apoyos necesarios para la disminución o eliminación de BAP:

“... Tenemos zonas rurales, zonas urbanas y diferentes elementos que vamos ocupando de estas mismas. Hace cuatro años empezamos a trabajar en zonas alejadas, muy rurales y eso nos tomó una curva de aprendizaje que apenas estamos como teniendo las herramientas claras de qué es lo que vamos a hacer, digamos, ese es el entorno adentro de la USAER, tratamos de ser equipos transdisciplinarios...” E3_PS

Además, se mencionan las barreras estructurales como las más complejas y que limitan la atención inclusiva de la población objetivo: “pobreza, desigualdades, discriminación” y un “currículo muy inflexible” E3_PS. Desde la teoría de las capacidades de Nussbaum (2011) y Sen (1999), estas barreras reducen las capacidades reales de los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad social.

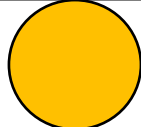
En 5 de las 7 escuelas se evidencia una perspectiva deficitista que contradice el enfoque de capacidades, orientado a potenciar habilidades y libertades reales; pues en ellas se atribuyen diagnósticos sin fundamento a los niños, niñas y adolescentes que enfrentan

alguna BAP y que limitan su inclusión dentro de la dinámica escolar: “La escuela reproduce... desigualdades... los profesores atribuyen condiciones a déficits cognitivos cuando no los hay” (E3_PS).

Booth y Ainscow (2002) advierten que una escuela inclusiva requiere transformar culturas, políticas y prácticas para eliminar exclusiones. En este caso, las resistencias institucionales y culturales dificultan avanzar hacia un modelo de participación plena.

Tabla 6
Dimensión 1. Categoría: Comunidad

Categoría: Comunidad

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa / Teoría	Escala de evaluación
Contexto	Comunidad	<p>“...figuras representativas que estudiaron solo primaria... profesionistas muy poco, repercutiendo en el acompañamiento escolar de sus hijos...”</p> <p>“...hemos detectado sobre todo las barreras estructurales. Sobre todo, por esta situación de problemas sociales que aqueja no nada más el municipio, sino todo el Estado, todo el país...”</p>	<p>La USAER debe propiciar condiciones de diálogo, mediante una perspectiva interdisciplinaria entre el equipo de USAER y la comunidad escolar, donde se priorice el aprendizaje, contribuyendo a la creación de una escuela inclusiva (SEP, 2022)</p>	

Fuente: Elaboración propia

La comunidad es el núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que la escuela es un centro donde se construyen, intercambian y convergen saberes, valores, normas culturales y valores de convivencia (SEP, 2022), es por ello que la comunidad es el

primer escenario donde la USAER impacta su hacer con la participación y compromiso de todos sus miembros.

La USAER debe propiciar condiciones de diálogo, mediante una perspectiva interdisciplinaria entre el equipo de USAER y la comunidad escolar, donde se priorice el aprendizaje, contribuyendo a la creación de una escuela inclusiva (SEP, 2022)

Booth y Ainscow (2002) plantean que una escuela inclusiva trabaja sobre políticas, prácticas y cultura escolar para aumentar la participación y el aprendizaje de todos. En el caso de la USAER, la existencia de contextos con dificultades sociales y la baja participación familiar evidencia la necesidad de políticas escolares y comunitarias integradas para favorecer la participación real. Esto confirma la pertinencia de mirar la inclusión como transformación de la escuela y su entorno.

El servicio enfrenta un entorno caracterizado por bajos niveles educativos en las familias: “figuras representativas que estudiaron solo primaria... profesionistas muy poco, repercutiendo en el acompañamiento escolar de sus hijos”

“Actualmente, hemos detectado sobre todo las barreras estructurales. Sobre todo, por esta situación de problemas sociales que aqueja no nada más el municipio, sino todo el Estado, todo el país...”

"Justamente tenemos un caso de una niña con la Cristóbal Colón que no escribe. Vamos, si hacemos un análisis no tiene una discapacidad, pero los papás son analfabetas. Es la misma condición, es la reproducción simplemente." (E2_CL).

Desde la perspectiva de la justicia social de Rawls (1971), esta desigualdad en los recursos culturales y sociales constituye una desventaja estructural que debe ser compensada institucionalmente mediante el principio de diferencia, es decir, que las políticas educativas favorezcan a quienes enfrentan mayores obstáculos.

Resumen de la categoría.

El análisis de la dimensión Contexto a través del Modelo CIPP de Stufflebeam revela que la operación de la USAER se desarrolla en un marco marcado por desafíos estructurales y culturales que contradicen el ideal normativo de la inclusión. Si bien la normativa exige un entorno institucional abierto y recursos adecuados, la realidad evaluada muestra barreras significativas que limitan la efectividad del servicio.

La falta de un espacio físico exclusivo para la USAER constituye una barrera estructural que obstaculiza las prácticas colaborativas. Esto representa un fallo en la provisión de las condiciones necesarias para el funcionamiento institucional. La presencia de pobreza y desigualdades en contextos heterogéneos y los bajos niveles educativos familiares son desventajas que reducen las capacidades reales de los estudiantes. Desde la perspectiva de Rawls, esta desventaja cultural y socioeconómica debe ser compensada institucionalmente mediante políticas educativas que privilegien a quienes enfrentan mayores obstáculos.

Los hallazgos identifican barreras culturales persistentes que impiden la transformación escolar hacia la participación plena de los estudiantes. Se documenta una perspectiva deficitista donde los profesores tienden a patologizar al alumno, siendo esto la

principal barrera cultural y una clara resistencia institucional (Booth y Ainscow, 2002) que dificulta el avance hacia un modelo inclusivo.

La complejidad de trabajar en contextos heterogéneos ha forzado a la USAER a un proceso de curva de aprendizaje para desarrollar herramientas transdisciplinarias. Esto confirma la pertinencia del modelo social de la discapacidad, que exige transformar las culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2011) y ver la inclusión no como adaptación del alumno, sino como transformación de la escuela y su entorno.

Dimensión 2. Insumo

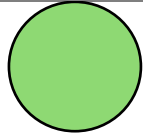
Una evaluación de Insumo debe identificar y valorar los métodos aplicables, las limitaciones y los recursos utilizables que deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa (Stufflebeam, 2003).

Esta dimensión está estructurada en tres categorías de análisis; la categoría Estructura Organizacional se centra en la valoración del capital humano, examinando la conformación de la plantilla según el modelo normativo, la experiencia y la coherencia entre la formación profesional de cada integrante y las funciones que desempeñan.

La categoría Recursos Materiales evalúa la disponibilidad y pertinencia de los bienes físicos y tecnológicos necesarios para el servicio, incluyendo la infraestructura básica, los materiales didácticos y las herramientas tecnológicas, contrastando la asignación real con las condiciones mínimas requeridas por la normativa. Finalmente, la categoría Capacitación examina los procesos de formación continua y profesionalización del personal, evaluando las estrategias de actualización implementadas.

Tabla 7
 Dimensión 2. Categoría: Estructura organizacional

Categoría: Estructura organizacional

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa / Teoría	Escala de evaluación
Insumo	Estructura organizacional	“El equipo de esta USAER está completo”, “Hay cambios... los equipos son rotativos...”, El servicio de USAER se encuentra conformada por 11 profesionales (1 directivo, 1 administrativo 4 docentes de apoyo 2 psicólogos 1 trabajador social 1 docente de comunicación y lenguaje 1 modelo de Adulto Sordo) Alumnos atendidos: 129	La estructura organizacional de la USAER está conformada por: la dirección, equipo interdisciplinario (docentes de apoyo, especialistas en psicología, trabajo social y comunicación) y área administrativa (MEJOREDU, 2022). Los docentes de apoyo que invierten más de una hora de traslado entre escuelas atienden a un mínimo de 22 estudiantes.	

La estructura organizacional de la USAER está conformada por: la dirección, equipo interdisciplinario (docentes de apoyo, especialistas en psicología, trabajo social y comunicación) y área administrativa (MEJOREDU, 2022). Esta es la organización ideal basada en los documentos normativos, sin embargo, en algunas ocasiones por situaciones administrativas, no se cuenta con una plantilla de personal completa y por periodos prolongados no se asigna a ningún miembro a la USAER.

De acuerdo a las observaciones y entrevistas realizadas, el servicio de USAER se encuentra conformada por 11 profesionales que a continuación se presentan:

Tabla 8
Organización de la USAER

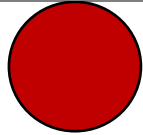
Estructura	Personal	Años de servicio
Directivo	1 directivo*	28
Administrativo	1 administrativo	16
Equipo interdisciplinario	4 docentes de apoyo	17, 9, 9, 2
	2 psicólogos	17*, 17**
	1 trabajador social	11
	1 docente de comunicación y lenguaje	24*
	1 modelo de Adulto Sordo	10

*Maestría **Doctorado Fuente: Elaboración propia

En las entrevistas se detalla la conformación del equipo (docente de apoyo, psicología, trabajo social, comunicación y lenguaje, modelo adulto sordo) y la rotación del personal: El “equipo de esta USAER está completo”, (E2_CL) “Hay cambios... los equipos son rotativos...”, (E4_DA) impactando en la continuidad de las intervenciones y la asistencia a las escuelas en atención; el director organiza al equipo para asesorar y acompañar a docentes y tutores o gestiona la participación de instituciones externas que se convierten en parte de los sistemas de apoyo (SEPH; 2025).

La formación profesional corresponde a las funciones que cada integrante del equipo desempeña dentro del servicio, esta coherencia entre el perfil y la función es clave para optimizar la calidad del proceso de intervención en el servicio. La correspondencia entre la formación y la función asegura que los profesionales desarrollen y apliquen los funcionamientos esperados. Cuando el equipo tiene la capacidad para realizar sus tareas, la calidad de la intervención aumenta, lo cual es indirectamente una garantía de que los estudiantes desarrollarán sus propias capacidades, cumpliendo así con el objetivo ético de este enfoque (Nussbaum, 2011).

Tabla 9
 Dimensión 2. Categoría: Recursos Materiales

Categoría: Recursos Materiales				
Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa / Teoría	Escala de evaluación
Insumo	Recursos materiales	<p>“... materiales centrados en pruebas psicométricas costosas que no podemos aplicar... bibliografía poco útil”</p> <p>“tenemos escuelas sedes... y escuelas de itinerancia... aunque los espacios que nos brindan... son reducidos”</p> <p>“laptop... hace cuatro años”, “no hay impresora ni archivero” (E2_CL).</p> <p>“Últimamente, no contamos con materiales didácticos, tecnológicos”</p>	<p>Las Orientaciones para el funcionamiento de la USAER en el estado de Hidalgo (SEPH, 2025) señalan que debe garantizarse el acceso a espacios, materiales y capacitación pertinentes.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Las Orientaciones para el funcionamiento de la USAER en el estado de Hidalgo señalan que debe garantizarse el acceso a espacios, materiales y capacitación pertinentes. En contraste, el equipo multiprofesional describe bienes materiales centrados en pruebas psicométricas costosas “*que no podemos aplicar... bibliografía poco útil*” (E3_PS), lo que genera una brecha entre lo prescrito y lo disponible. Esta situación también refleja una asignación de recursos que privilegia enfoques clínicos tradicionales sobre materiales pedagógicos y comunitarios más útiles para la inclusión.

La normativa enfatiza la función del equipo multiprofesional, la necesidad de instrumentos como el Plan de Apoyo a la Mejora Continua (PAMC), los planes de

intervención (PI) y la correcta asignación de escuelas de sede y de itinerancia. En las entrevistas se describe esa configuración: “tenemos escuelas sedes... y escuelas de itinerancia... aunque los espacios que nos brindan... son reducidos” (E4_DA), el tiempo de traslado es un factor que consume recursos vitales, de esta manera se puede identificar un incumplimiento de las condiciones o la asignación insuficiente de recursos a pesar de la regulación. La realidad de la falta de "espacios fijos determinados" constituye una BAP institucional no resuelta por la norma. Estas observaciones señalan brechas entre lo normativo de las orientaciones oficiales y la disponibilidad real de insumos.

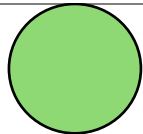
Las limitaciones materiales se mencionan: “laptop... hace cuatro años”, “no hay impresora ni archivero” (E2_CL). “Últimamente, no contamos con materiales didácticos, tecnológicos” (E4_DA). El equipo de la USAER opta por obtener los recursos necesarios de manera personal y así no perjudicar la intervención del servicio.

Rawls (1971) sostiene que la equidad requiere distribuir bienes sociales básicos de manera justa; la falta de infraestructura básica refleja una desigual distribución que limita la igualdad de oportunidades. A pesar de contar con pruebas estandarizadas, libros y materiales didácticos, el acceso desigual a herramientas tecnológicas afecta la eficiencia del servicio.

Tabla 10

Dimensión 2. Categoría: Capacitación

Categoría: Capacitación

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa / Teoría	Escala de evaluación
Insumo	Capacitación	“... por nuestra cuenta muchas veces estamos tomando cursos, algunos en formación	Dentro del servicio de USAER se promueve el aprendizaje entre	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa / Teoría	Escala de evaluación
		<p>de estudios superiores, de maestrías, doctorados y pues atendemos también a lo que nos van enviando de la Dirección de Educación Especial, los cursos que nos proporcionan y los que de manera también que son de parte de SEP ...”</p> <p>“Todos estamos en formación continua, tenemos también espacios de los propios consejos técnicos escolares, las reuniones técnicas que se dan como USAER...”</p> <p>“... No hay capacitación interna... la capacitación viene de fuera” (E3_PS)</p> <p>“... La formación continua que nos ayuda a tomar algunos talleres, algunos cursos, capacitación y afortunadamente Educación Especial cuenta con una mesa técnica a nivel estado y pues a partir de una gestión que se hace de necesidades del propio servicio...”</p>	<p>pares como una estrategia de formación continua entre el personal educativo con la misma función, que les permite interactuar de manera reflexiva y profunda, impulsando la creación de comunidades de aprendizaje, basadas en un tema o proyectos escolares específicos (SEPH, 2025).</p>	

Fuente: Elaboración propia

La capacitación docente, entendida como un proceso de formación continua que actualiza las habilidades, conocimientos y prácticas de los profesores para mejorar su desempeño profesional, es un proceso continuo que debe ser planificado. Dentro del servicio de

USAER se promueve el aprendizaje entre pares como una estrategia de formación continua entre el personal educativo con la misma función, que les permite interactuar de manera reflexiva y profunda, impulsando la creación de comunidades de aprendizaje, basadas en un tema o proyectos escolares específicos (SEPH, 2025).

Se plantea la oportunidad para poder realizar estudios de posgrados, con el beneficio de la beca comisión, además se puntualizan las capacitaciones que desde la estructura de educación especial se brindan al personal. Existen opiniones divididas entre las acciones consideradas como capacitaciones o profesionalización; un miembro del equipo multidisciplinario resalta la nula capacitación interna, sin embargo, 4 integrantes más resaltan las continuas sesiones de aprendizaje entre pares, como las sesiones de Consejo Técnico de la USAER, las reuniones técnicas realizadas al interior del servicio, así como las sesiones de academias del área de psicología y pedagogía, a continuación se muestran algunos fragmentos:

“... por nuestra cuenta muchas veces estamos tomando cursos, algunos en formación de estudios superiores, de maestrías, doctorados y pues atendemos también a lo que nos van enviando de la Dirección de Educación Especial, los cursos que nos proporcionan y los que de manera también que son de parte de SEP ...” (E2_CL)

“Todos estamos en formación continua, tenemos también espacios de los propios consejos técnicos escolares, las reuniones técnicas que se dan como USAER...” (E2_CL)

“... no hay capacitación interna... la capacitación viene de fuera” (E3_PS)

“... La formación continua que nos ayuda a tomar algunos talleres, algunos cursos, capacitación y afortunadamente Educación Especial cuenta con una mesa técnica a nivel estado y pues a partir de una gestión que se hace de necesidades del propio servicio...” (E4_DA)

La formación continua es un insumo crítico que debe ser evaluado en término de disponibilidad y pertinencia. Los fragmentos muestran que el insumo de capacitación proviene de tres fuentes: la iniciativa individual, el mandato externo y los espacios de colaboración interna. La existencia de opiniones divididas no invalida el insumo, sino que destaca un desafío en la coherencia y la percepción que el equipo tiene de las estrategias de formación. La posibilidad de agendar reuniones técnicas para profundizar en temáticas curriculares muestra un mecanismo institucional flexible y proactivo para subsanar necesidades de conocimiento.

El análisis de Insumos evidencia una brecha significativa que compromete la capacidad de la USAER para desarrollar plenamente sus funciones. A pesar de contar con personal altamente calificado, con maestrías y doctorados, y cada uno de ellos cubriendo funciones de acuerdo a sus perfiles profesionales; la falta de recursos básicos, como el espacio físico, se constituye como una BAP institucional. Esta deficiencia de insumos restringe la libertad real de los profesionales para actuar, limitando así la calidad y profundidad del apoyo brindado a la comunidad objetivo.

Resumen de la categoría.

El análisis de la Dimensión Insumo de la USAER, conforme al Modelo CIPP de Stufflebeam, revela una discrepancia entre los recursos prescritos y la disponibilidad real. A pesar de contar con un capital humano robusto y motivado, la insuficiencia de insumos materiales y organizacionales actúa como una Barrera para el Aprendizaje y la

Participación institucional, comprometiendo la capacidad del servicio para ejecutar plenamente su mandato de inclusión y equidad.

La evaluación de los recursos materiales evidencia una distribución no equitativa de bienes sociales que vulnera el Principio de Diferencia de Rawls, la falta de espacios físicos constituye una deficiencia en la infraestructura básica, esta carencia restringe la libertad real (Nussbaum, 2011) del equipo para realizar evaluaciones psicopedagógicas y trabajo colaborativo, limitando la calidad del apoyo que, por justicia, debe maximizar las expectativas de los estudiantes menos aventajados. Se observa una priorización de pruebas psicométricas que privilegia enfoques clínicos tradicionales, en contraste con la falta de materiales didácticos y tecnológicos modernos. Esta asignación de recursos es ineficaz para un modelo inclusivo, afectando la igualdad de oportunidades al imponer a los profesionales la necesidad de obtener insumos de manera personal.

Los tiempos consumidos por la itinerancia y el traslado revelan un incumplimiento de las condiciones normativas para una operación óptima, lo que institucionaliza una BAP que la propia norma busca eliminar. A pesar de las deficiencias materiales, la estructura de la USAER muestra fortalezas cruciales en su capital humano, alineadas con la visión de Booth y Ainscow (2002) y los principios de inclusión. La USAER cuenta con una plantilla completa y una alta proporción de personal con amplia experiencia, además de profesionales con formación continua avanzada con maestrías y doctorado. Esto demuestra una fortaleza para la asesoría y acompañamiento transdisciplinario que exige el modelo inclusivo.

A pesar de la percepción de nula capacitación interna por algunos miembros del equipo, la práctica de sesiones de Consejo Técnico, reuniones técnicas y academias internas evidencia una comunidad de aprendizaje activa. Esta estrategia de aprendizaje entre pares es vital para transformar las prácticas escolares y mantener al equipo actualizado ante los cambios curriculares, sin embargo, la rotación de personal impacta directamente en la continuidad de las intervenciones, lo cual es una limitación en el insumo que compromete la estabilidad y el seguimiento a largo plazo de los procesos de inclusión.

Dimensión 3. Proceso

Una evaluación del proceso es en esencia la comprobación continua de la realización de un plan, (Stufflebeam, 2003) de tal forma que proporciona información continua al personal hacer del avance en las actividades, verificando que se realicen de acuerdo a lo planeado y utilizando los recursos disponibles.

La categoría Proceso de intervención constituye el núcleo de la acción del servicio USAER y se centra en la evaluación de la efectividad de los procesos metodológicos utilizados para integrar el apoyo a la diversidad en el currículo de la escuela regular.

Esta dimensión se desglosa en la categoría Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación de la Población Objetivo, la cual valora el rigor metodológico y la formalización de la ruta de atención del estudiante, desde la detección inicial hasta el establecimiento del plan de apoyo, analizando la coherencia documental y la coordinación con la escuela regular.

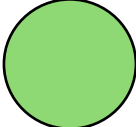
La segunda categoría, Intervención Psicopedagógica (Asesoría, Capacitación, Orientación y Tutoría), evalúa la flexibilidad y el enfoque ético de las estrategias de apoyo

directo, examinando la calidad del trabajo colaborativo en el aula, la justificación de la intervención individual como mecanismo compensatorio, y la capacidad del equipo para transformar la cultura escolar mediante la orientación.

Tabla 11

Dimensión 3. Categoría: Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación de la población objetivo

Categoría: Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación de la población objetivo

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Proceso	Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación de la población objetivo	El profesor nos manda una canalización. hacemos en esa misma una entrevista y un IDI. El IDI es un Informe de Detección Inicial ... Y posteriormente hacemos un plan de intervención que es el PAMC "los chicos no necesitan un lugar en educación especial, necesitan un lugar en el aula" "Todo lo que se hace aquí es escrito. Lo que no está escrito no existe para la USAER"	El Plan de Apoyo a la Mejora Continua (PAMC) es el documento que organiza el trabajo de la USAER al interior y al exterior del servicio, es flexible, se encuentre en constante seguimiento e incluye el plan de asesoría y acompañamiento pedagógico. La USAER solicita al docente de aula regular el llenado de una hoja de canalización para los casos que considere que requieren atención por parte del servicio. Elaboran en colaboración el IDI. Para casos con mayores necesidades de apoyo, la estrategia de intervención se realiza acorde a la	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
			condición del alumno.	

Fuente: Elaboración propia

La canalización de una o un estudiante al servicio de USAER es viable en cualquier momento del ciclo escolar, es importante tener presente el proceso de atención que dependerá de las especificaciones del caso, sin embargo, el proceso de canalización a identificación se describe de manera clara entre el equipo interdisciplinario:

“El profesor nos manda una canalización. Nosotros hacemos una agenda cada inicio del ciclo escolar, hacemos en esa misma una entrevista y un IDI. El IDI es un Informe de Detección Inicial que nos abrevia mucho el trabajo que hacíamos anteriormente, porque es una ficha de identificación, pero además es un resumen clínico... Y posteriormente hacemos un plan de intervención que es el PAMC como le llamamos nosotros, y en él colocamos una ruta de todo el ciclo escolar, con ciertos objetivos, metas y evaluaciones” E3_PS

El procedimiento inicia con la canalización, entrevista y elaboración del “IDI... resumen clínico... plan de intervención... PAMC con ruta del ciclo escolar”, asegurando claridad documental. Existen estrategias innovadoras como el grupo operativo para ansiedad y el multitaller que respeta las decisiones de los estudiantes: “los chicos no necesitan un lugar en educación especial, necesitan un lugar en el aula” (E3_PS).

Booth y Ainscow proponen procesos participativos y revisión institucional para desarrollar inclusión. En la USAER se identifican procesos formales: “hay una ruta de intervención... entrevistas iniciales... informe de detección inicial... ajustes razonables...”

talleres...” y mecanismos de coordinación con la escuela: “el diálogo... la toma de acuerdos con la dirección... una agenda” (E4_DA). Estas prácticas se alinean con la estrategia de transformar prácticas escolares hacia mayor participación y accesibilidad.

La normatividad del estado recomienda instrumentos como el PAMC y la revisión periódica de casos; la entrevista confirma el uso de tales instrumentos: “seguimiento bimestral o semestral de casos... revisión del PAMC” (E4_DA). Sin embargo, la limitación de tiempos y la itinerancia reducen la implementación óptima de esos procesos, lo que sugiere necesidad de reajustar rutas y carga laboral para garantizar procesos evaluativos y de intervención efectivos.

El trabajo de intervención inicia con la participación en el diagnóstico escolar y la elaboración del PAMC, así como entrevistas a docentes, familias y estudiantes. Se enfatiza la importancia de “pedir autorización de intervención” y de “hacer vínculos interinstitucionales y comunitarios” (E2_CL).

Booth y Ainscow (2002) destacan que la inclusión se construye en procesos colaborativos donde la comunidad escolar se convierte en corresponsable del aprendizaje. Estas prácticas de trabajo con familias y proyectos comunitarios reflejan dicha visión. Además, el seguimiento semestral mediante el PAMC asegura un proceso de evaluación continua, en coherencia con las orientaciones estatales.

El equipo opera bajo un modelo que busca ser transdisciplinario y se caracteriza por una alta formalización y documentación. Se afirma que el trabajo se plasma en la escritura: "Todo lo que se hace aquí es escrito. Lo que no está escrito no existe para la

USAER"(E2_PS). Este rigor se traduce en el acompañamiento a la escuela en la construcción de su diagnóstico y la elaboración de su plan de mejora.

Un desafío operativo clave es la clarificación del rol. Se subraya la necesidad de explicar a los maestros "qué es lo que no hacemos," por ejemplo, que no les corresponde "dar terapia a este niño que se está portando mal" (E3_CL). La insistencia en la documentación rigurosa se alinea con la investigación evaluativa orientada a la teoría (Chen, 2015), donde la teoría de acción del programa, es decir, cómo se espera que la intervención produzca un resultado, está escrita y es verificable. Esta práctica metodológica es la base para la mejora.

La necesidad de clarificar el rol es un reto de culturas y políticas dentro del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2015). El equipo de apoyo debe apoyar la transformación de la cultura escolar que tiende a patologizar al alumno, impulsando una práctica que asuma la corresponsabilidad de las barreras para el aprendizaje y la participación.

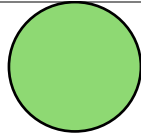
Los testimonios confirman que existe una coherencia entre la teoría y la práctica en la dimensión del proceso. El rigor documental que el equipo aplica es una respuesta directa al detalle que describen las orientaciones estatales.

Tabla 12

Dimensión 3. Categoría: Intervención psicopedagógica (Asesoría)

Categoría: Intervención psicopedagógica (Asesoría, capacitación, orientación y tutoría)

Asesoría

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Proceso	Intervención psicopedagógica Asesoría	<p>“... a cada uno de los docentes les proporcionamos algún instrumento, también en los mismos consejos técnicos, para que ellos reflexionen y también les permite decir no, pues este estudiante realmente no corresponde a educación Especial...”</p> <p>“... <i>en Consejo Técnico</i> hacemos un informe que se presenta y pedimos un espacio para presentarlo y que conozcan cuáles son las actividades que fuimos realizando ...”</p> <p>“... trabajamos la asesoría con los docentes de escuela regular, desde la revisión o la planeación conjunta de algunas actividades y a la par</p>	<p>La asesoría como estrategia de atención de la USAER es entendida como parte de un proceso formativo que busca fomentar habilidades para la mejora continua y autónoma de las prácticas docentes y directivas, partiendo de situaciones o necesidades que impacten directamente en los aprendizajes de las NNA, en particular de aquellos que enfrentan BAP (USICAMM, 2021).</p> <p>La asesoría se focaliza en una ayuda especializada a partir de dudas concretas en el proceso de enseñanza (MEJOREDU,</p>	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		haciendo algunos proyectos de trabajo desde la construcción del programa analítico que realiza la escuela, pues la USAER se involucra en ese programa analítico para llevar un buen proceso de estos estudiantes”	2023), por ello inicia en los CTE con un enfoque de cultura de colaboración.	

Fuente: Elaboración propia

La asesoría como estrategia de atención de la USAER es entendida como parte de un proceso formativo que busca fomentar habilidades para la mejora continua y autónoma de las prácticas docentes y directivas, partiendo de situaciones o necesidades que impacten directamente en los aprendizajes de las NNA, en particular de aquellos que enfrentan BAP (USICAMM, 2021).

En el trabajo interdisciplinario entre los agentes educativos es necesario diversificar estrategias mediante las cuales se busca ofrecer la respuesta más eficiente y eficaz acorde al momento y a las necesidades. El empleo de las estrategias posee un carácter colaborativo, en busca del mayor beneficio para el estudiante y la comunidad escolar, por lo que su uso es flexible.

En esta categoría se pueden apreciar como las actividades que el equipo interdisciplinario de la USAER corresponde con lo establecido en las orientaciones generales para el funcionamiento del servicio, estas acciones dan cuenta del proceso

organizado y preciso que realiza la USAER, siendo una de las fortalezas claras. Algunos testimonios confirman lo siguiente:

“... a cada uno de los docentes les proporcionamos algún instrumento, también en los mismos consejos técnicos, para que ellos reflexionen y también les permite decir no, pues este estudiante realmente no corresponde a educación Especial...”

“... en Consejo Técnico hacemos un informe que se presenta y pedimos un espacio para presentarlo y que conozcan cuáles son las actividades que fuimos realizando ...” (E2_CL)

“... trabajamos la asesoría con los docentes de escuela regular, desde la revisión o la planeación conjunta de algunas actividades y a la par haciendo algunos proyectos de trabajo desde la construcción del programa analítico que realiza la escuela, pues la USAER se involucra en ese programa analítico para llevar un buen proceso de estos estudiantes” (E4_DA)

El equipo busca ser transdisciplinar, evolucionando de una intervención terapéutica a un trabajo basado en proyectos alineados a la Nueva Escuela Mexicana, donde el trabajo colaborativo entre docentes es una pieza clave para compartir, diferenciar y contrastar puntos de vista, que permitan la generación de conocimientos en la construcción de ambientes de aprendizaje. El hallazgo confirma que la teoría del programa de USAER (Chen, 2005) es válida en la práctica, es decir, que los testimonios se están llevando a cabo y que hay evidencia de su implementación.

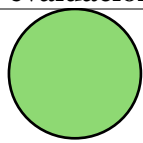
La participación en el consejo técnico escolar para informar y reflexionar sobre la condición de los NNA es una manera en que la USAER influye en las políticas de la escuela regular, es decir, en la organización y el uso de recursos para apoyar a la diversidad. Este enfoque está en armonía con Booth y Ainscow (2002), quienes sostienen que la inclusión se construye mediante procesos participativos y reflexivos que involucran a todos los actores de la comunidad educativa. Asimismo, refleja la orientación estatal de garantizar la planeación, seguimiento y evaluación permanente en las acciones de la USAER.

El involucramiento en la construcción del programa analítico garantiza que la USAER trabaja para que todos los alumnos tengan acceso y puedan participar plenamente en el currículo común, asegurando el principio de igualdad, encargado de verificar que el acceso a la educación ser universal y equitativo (Rawls, 1971).

Tabla 13

Dimensión 3. Categoría: Intervención psicopedagógica (Acompañamiento)

Acompañamiento

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Proceso	Intervención psicopedagógica Acompañamiento	“... podemos ir haciendo algunos ajustes razonables conjuntamente con los docentes y hacemos los procesos de intervención ya trabajando algunos talleres con los chicos, implementando ciertas actividades en conjunto, el	Mediante el acompañamiento, trabajo conjunto y el ejercicio de la autonomía profesional con los docentes en el aula, la USAER acompaña en el diseño y seguimiento del programa analítico y de planeaciones	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		trabajo colaborativo con el colectivo docente de la escuela...” (E4_DA) “... La toma de acuerdos con la dirección de la escuela regular ayuda a optimizar tiempos, a realizar actividades con los docentes, creo que a través de una agenda ayuda mucho el trabajo colaborativo, promover el interés de los maestros, pero también el compromiso que vaya surgiendo durante este proceso de intervención de la USAER en las escuelas regulares”	didácticas con empleo del DUA. Se puede realizar con los docentes dentro del aula tomando como base el programa analítico y planeación didáctica, buscando beneficiar a la totalidad de estudiantes y en su caso, realizar ajustes razonables.	

Fuente: Elaboración propia

Es un proceso sistemático dirigido a docentes, con intención pedagógica y formativa, ya que se efectúa mediante diálogo horizontal, poniendo al centro aspectos específicos de la atención a NNA que enfrentan BAP (MEJOREDU, 2022).

De acuerdo a la norma, este acompañamiento se puede realizar con los docentes dentro del aula regular, tomando como base su programa analítico y planeación didáctica y de ser necesario realizar ajustes razonables. Los siguientes fragmentos dan cuenta de las acciones que el equipo interdisciplinario realiza:

“Ya teníamos antes grupos, eran los grupos integrados y posteriormente pasamos al aula de apoyo, pasaban un tiempo con nosotros los niños y se iban, pero eso hace 12 años o más. Entonces, hemos ido cambiando y el proceso de inclusión, ahora tratamos de respetar de los enfoques de derechos humanos, las decisiones de los niños, entonces coercitivamente la escuela estaba diciendo hagan algo con los niños, ustedes, ustedes, ustedes, y dijimos sí, si ellos deciden venir con nosotros y nada más 5 decidieron de 50, ¿eso qué nos quiere decir?, ¿qué nos devuelven?, en realidad los chicos no necesitan un lugar en educación especial, necesitan un lugar en el aula y que participen desde su singularidad” E3_PS

“... podemos ir haciendo algunos ajustes razonables conjuntamente con los docentes y hacemos los procesos de intervención ya trabajando algunos talleres con los chicos, implementando ciertas actividades en conjunto, el trabajo colaborativo con el colectivo docente de la escuela...” (E4_DA)

“... La toma de acuerdos con la dirección de la escuela regular ayuda a optimizar tiempos, a realizar actividades con los docentes, creo que a través de una agenda ayuda mucho el trabajo colaborativo, promover el interés de los maestros, pero también el compromiso que vaya surgiendo durante este proceso de intervención de la USAER en las escuelas regulares” (E4_DA).

Desde la justicia social, estas acciones amplían capacidades al integrar redes de apoyo y entornos significativos. Sin embargo, la entrevista evidencia que muchas metodologías innovadoras encuentran resistencia en culturas escolares rígidas. Estas

prácticas se alinean con la estrategia de transformar prácticas escolares hacia mayor participación y accesibilidad (Booth y Ainscow, 2002).

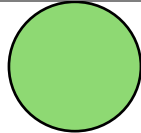
La USAER reconoce la autonomía del estudiante como sujeto de derecho, no como objeto de intervención, la elección de participar o no en el aula de apoyo devuelve al alumno el derecho a decidir sobre su propia educación y valida la necesidad de fomentar la participación y la pertinencia en el aula regular.

Los testimonios sirven como evidencia cualitativa que valida la teoría de acción de la USAER, es decir, que el apoyo colaborativo en el aula es más efectivo y justo que el apoyo segregado para lograr la inclusión.

Tabla 14

Dimensión 3. Categoría: Intervención psicopedagógica (Tutoría)

Tutoría

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Proceso	Intervención psicopedagógica Tutoría	“... Creemos en la grupalidad, de que tú le puedes dar lo que sea, las terapias que tú quieras, pero no le vas a dar lo que otro chico con discapacidad le da, ese modo de espejarse, ese modo de convivir, ese no lenguaje que termina siendo un estado de convivencia en donde las risas todo el tiempo van apareciendo y a veces uno es el que no cabe en esa	La tutoría se refiere al trabajo específico y directo con estudiantes, ya sea individual, en pequeños grupos o en el aula, para poder responder a las necesidades de cada uno y teniendo en consideración el contexto sociocultural de la comunidad, la escuela y la familia (SEPH, 2025).	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		<p>dinámica porque uno no entiende por qué se están riendo” “... Está justificado que pueda hacer la intervención individual cuando por ejemplo es un lugar lejano, sus características económicas, situación socioeconómica, si le es difícil también pagar transporte, cuota del DIF y pues hay familias, recursos muy precarios, entonces también podría justificarse la tutoría”.</p>	<p>Existen situaciones donde se justifica un apoyo individual emergente, como situaciones emocionales donde el apoyo psicológico es crucial o en situaciones donde el contexto familiar no es posible realizar canalización a un apoyo externo.</p>	

Fuente: Elaboración propia

La tutoría se refiere al trabajo específico y directo con estudiantes, ya sea individual, en pequeños grupos o en el aula, para poder responder a las necesidades de cada uno y teniendo en consideración el contexto sociocultural de la comunidad, la escuela y la familia (SEPH, 2025).

El enfoque de la USAER es educativo, no terapéutico, por lo que cuando se requiere puede recurrirse a una canalización a instituciones o especialistas externos, sin embargo, en algunas situaciones se justifica el apoyo individual emergente, cuando el alumno no puede acceder a un apoyo fuera de la escuela.

“... Creemos en la grupalidad, de que tú le puedes dar lo que sea, las terapias que tú quieras, pero no le vas a dar lo que otro chico con discapacidad le da, ese modo de espejarse, ese modo de convivir, ese no lenguaje que termina siendo un estado de convivencia en donde las risas todo el tiempo van apareciendo y a veces uno es el que no cabe en esa dinámica porque uno no entiende por qué se están riendo”.

“... Está justificado que pueda hacer la intervención individual cuando por ejemplo es un lugar lejano a donde se puede acudir, por ejemplo si le queda lejos de un DIF, pues ya nosotros le damos la intervención, también, pues, sus características económicas, situación socioeconómica, si le es difícil también sostener a veces aunque sea a través de DIF, pues, tienen que pagar transporte, tienen que pagar la cuota y el DIF también y pues hay familias, recursos muy precarios, entonces también podría justificarse la tutoría”
(E2_CL).

El hallazgo se conecta con el principio de diferencia y el acceso a bienes primarios, justificando la intervención directa de la USAER cuando las condiciones socioeconómicas impiden el apoyo externo. Esto implica que el servicio actúa para compensar las desigualdades sociales y económicas que impiden a los estudiantes acceder a servicios externos. Al asumir la intervención individual debido a barreras como el transporte o cuotas, la USAER garantiza que los estudiantes con mayores necesidades económicas no vean sus oportunidades educativas mermadas, cumpliendo con la exigencia de mejorar las expectativas de los menos favorecidos de acuerdo con Rawls (1971).

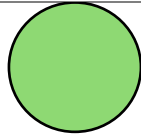
La creencia en la grupalidad y el concepto de "espejarse" subraya un principio fundamental de la inclusión, el aprendizaje y el desarrollo social se potencian en el entorno colectivo y diverso. Este hallazgo reafirma la prioridad de la USAER por promover la participación y la convivencia en el aula regular, donde se encuentran la risa y el no lenguaje compartido.

El hallazgo demuestra que la USAER tiene una teoría de acción clara: el apoyo colectivo es lo ideal para la inclusión, pero cuando el contexto impone barreras, la teoría se ajusta para asegurar la equidad. Este es un ejemplo de cómo una evaluación puede validar la flexibilidad y el rigor ético de un programa.

Tabla 15

Dimensión 3. Categoría: Intervención psicopedagógica (Orientación)

Orientación

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Proceso	Intervención psicopedagógica Asesoría	“... No educamos a los niños, sino que educamos los ambientes” “... Hacemos también vínculos interinstitucionales, ya sea para la atención a las aptitudes sobresalientes que le brinden como un espacio de enriquecimiento al estudiante o para realizar los proyectos, muchas veces también necesitamos del vínculo	La orientación es una estrategia intencional de corta duración para desarrollar la autodeterminación y conocimiento de directivos, docentes, familias e incluso estudiantes con base en información verídica a fin de identificar, prevenir, reducir o eliminar barreras para el aprendizaje y la participación y de aprovechar los recursos que posee	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		interinstitucional o con la misma comunidad” “se desarrollan talleres de crianza positiva, cocina y arte”, “las visitas domiciliarias... nos brinda mayor información... consolida el compromiso entre los diferentes actores”	el contexto sociocultural (SEP, 2016). Con los directivos, familias o tutores la orientación se realiza mediante la vinculación y canalización a instituciones públicas o privadas. O bien, la orientación a familias o tutores se realiza mediante talleres para padres.	

Fuente: Elaboración propia

La orientación es una estrategia intencional de corta duración para desarrollar la autodeterminación y conocimiento de directivos, docentes, familias e incluso estudiantes con base en información verídica a fin de identificar, prevenir, reducir o eliminar barreras para el aprendizaje y la participación y de aprovechar los recursos que posee el contexto sociocultural (SEP, 2016).

Entre los hallazgos se retoman fragmentos que permiten identificar las acciones en torno a la orientación y el impacto que estas tienen en la construcción de escuelas inclusivas:

“... No educamos a los niños, sino que educamos los ambientes” esta declaración es la esencia del modelo de Booth y Ainscow (2002) significa que la USAER no diagnostica o rehabilita al alumno, sino que trabaja en la transformación de las barreras que residen en la cultura, las políticas y las

prácticas escolares, convirtiendo la escuela en un entorno acogedor para la diversidad.

“... Hacemos también vínculos interinstitucionales, ya sea para la atención a las aptitudes sobresalientes que le brinden como un espacio de enriquecimiento al estudiante o para realizar los proyectos, muchas veces también necesitamos del vínculo interinstitucional o con la misma comunidad” (E2_CL)

La realización de vínculos interinstitucionales y con la comunidad subraya el principio de colaboración para el enriquecimiento y apoyo, esto implica los recursos más allá de los límites escolares para dar respuesta a la diversidad. El apoyo se brinda teniendo en consideración a la escuela, la familia y el contexto sociocultural (SEPH, 2025). Garantizando que la intervención sea pertinente y relevante para la realidad del estudiante.

Los hallazgos muestran acciones que se realizan con las figuras representativas de los niños, niñas y adolescentes, como: “se desarrollan talleres de crianza positiva, cocina y arte”, “las visitas domiciliarias... nos brinda mayor información... consolida el compromiso entre los diferentes actores” (E4_DA). Lo que permite fomentar la colaboración con familias y comunidades. Desde la justicia social, estas acciones amplían las posibilidades al integrar redes de apoyo y entornos significativos, fortaleciendo las bases sociales del autorrespeto y las oportunidades.

Resumen de la categoría

La evaluación de la Dimensión Proceso de la USAER revela una sólida coherencia entre la normatividad estatal y la práctica del equipo interdisciplinario, configurándose como un

agente de transformación sistémica en el contexto escolar. Este proceso se caracteriza por su rigor documental, su evolución hacia la no segregación y su justificación ética, validando la teoría de acción del programa.

La USAER opera con un alto nivel de formalización y documentación, lo que se alinea con la investigación evaluativa orientada a la teoría de Chen. Este rigor es fundamental para que la teoría de acción del programa, es decir, cómo se espera que la intervención desde la asesoría, capacitación, orientación y tutoría produzca un resultado verificable y evaluable.

La fortaleza se evidencia en la asesoría y acompañamiento al colectivo docente, con participación activa en la revisión de la planeación conjunta y la construcción del programa analítico. Este involucramiento directo en el currículo común asegura que la USAER trabaja para el acceso y participación plena de todos los alumnos, asegurando el Principio de Igualdad de Rawls (1971) en el ámbito educativo. El equipo de la USAER demuestra una evolución filosófica desde un modelo de apoyo segregado, hacia el ideal de la Escuela Inclusiva de Booth y Ainscow (2002).

La evidencia de que los estudiantes no eligen el aula de apoyo y el reconocimiento de que "los chicos no necesitan un lugar en educación especial, necesitan un lugar en el aula" (E3_PS) valida la necesidad de fomentar la participación y la pertenencia en el aula regular. Este respeto a la autonomía y a las decisiones de los niños se alinea directamente con el primer principio de justicia, igualdad de libertades, de Rawls (1971).

Un reto clave en el proceso es la resistencia cultural escolar y la necesidad de clarificar el rol de la USAER, impulsando una práctica que asuma la responsabilidad de las BAP como parte del sistema escolar.

La intervención individual emergente de la USAER se justifica por barreras socioeconómicas, al asumir el apoyo en estas condiciones, el servicio actúa para compensar las desigualdades sociales y garantiza que los estudiantes en peores condiciones no vean mermadas sus oportunidades educativas. La preferencia por la grupalidad en la tutoría subraya el principio de que el desarrollo social se potencia en el entorno colectivo y diverso, reafirmando el valor intrínseco de la participación en el aula regular.

En conclusión, la dimensión proceso de la USAER está marcada por una coherencia teórica-práctica que transforma sus acciones en una herramienta fundamental para la equidad educativa. La documentación rigurosa garantiza la verificabilidad, mientras que la focalización en los ambientes, la flexibilidad en los apoyos (ajustes razonables) y el respeto a la autonomía infantil se alinean con lo establecido en la escuela inclusiva (Booth y Ainscow, 2002)

Dimensión 4. Producto

La dimensión de producto en el marco del modelo CIPP constituye la fase final del ciclo evaluativo, enfocándose en identificar los productos, retos, resultados tangibles a intangibles de la intervención de la USAER. Estos resultados se manifiestan inicialmente en los productos documentales que sirven como evidencias concretas de la ejecución y funcionamiento del programa y su teoría de acción (Chen, 2005).

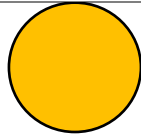
Esta dimensión se organiza en las siguientes categorías: documentos elaborados, donde se evalúan los productos documentales generados por el servicio, se centra en el análisis de la formación y la coherencia de los instrumentos clave de planificación y rendición de cuentas. El objetivo es determinar si estos documentos sirven como evidencia concreta del rigor metodológico del programa.

La categoría retos del equipo multiprofesional examina los desafíos persistentes y las limitaciones estructurales que comprometen la capacidad de la USAER para optimizar su funcionamiento. Se enfoca en identificar los puntos de desacuerdo que dificultan la transformación. En la tercer categoría, resultados y logros se valoran los logros tangibles e intangibles alcanzados por la USAER, como el incremento en la visibilidad y legitimidad del servicio, la transformación de las prácticas en el aula regular y el fortalecimiento en el vínculo con la comunidad.

Tabla 16

Dimensión 4. Categoría: Documentos elaborados

Categoría: Documentos elaborados

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Producto	Documentos elaborados	“entregamos un producto que es el informe de detección inicial... el informe de evaluación psicopedagógica... y fichas descriptivas finales con lo que se ha logrado” “... Hacemos muchas cosas escritas, uno empieza desde el IDI que es el informe de detección Inicial, el	La USAER requiere de una sistematización de su labor vista en las acciones particulares y específicas de cada integrante, para lograrlo, se apoyan de varios documentos que siempre están revisados y con visto bueno de su directivo:	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		IEPP, la presentación de estas y planes de intervención...”	Plan de apoyo a la mejor continua PAMC Plan de área Planeación didáctica Cronograma de actividades	

Fuente: Elaboración propia

La USAER, operando bajo un mandato de rigor y mejora continua, formaliza su intervención a través de un conjunto de documentos clave, que no solo cumplen con la exigencia de rendición de cuentas ante las orientaciones estatales, sino que también estructuran la respuesta educativa. Entre las declaraciones que confirman los productos que el servicio obtiene, se encuentran las siguientes:

“entregamos un producto que es el informe de detección inicial... el informe de evaluación psicopedagógica... y fichas descriptivas finales con lo que se ha logrado” (E4_DA).

“... Hacemos muchas cosas escritas, uno empieza desde el IDI que es el informe de detección Inicial, el IEPP, la presentación de estas y planes de intervención que ahora ya es más reducido, pero ciertamente que actualmente la USAER hace un planteamiento por escrito sobre las circunstancias que están entrecruzadas de un alumno...”

El Plan de Apoyo a la Mejora Continua (PAMC) y los Planes de Intervención (PI) son los instrumentos que documentan los ajustes y apoyos compensatorios que se proporcionarán al estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación. Al

describir las circunstancias y la ruta a seguir, el documento formaliza el compromiso institucional de destinar recursos y esfuerzos específicos para maximizar las expectativas de quien más los requiere.

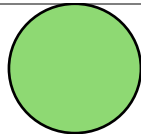
Estos productos sirven para guiar la acción de todo el colectivo escolar. El enfoque de describir las circunstancias del alumno obliga a los docentes y directivos a mirar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el contexto, impulsando la transformación de las prácticas y el desarrollo de políticas inclusivas en la escuela regular.

Como evidencia de resultados parciales encontramos la entrega del informe de detección inicial y las fichas descriptivas finales, este rigor documental es la base metodológica para que la teoría de la acción sea verificable, evaluable y mejorable. La USAER ha evolucionado hacia un modelo transdisciplinario enfocado en la documentación y la vinculación. Esta escritura es clave para la investigación evaluativa de Chen (2015), que exige una evaluación basada en una teoría explícita del programa. La documentación sistematizada funge como la teoría de acción de la USAER, legitimando sus prácticas y asegurando la coherencia entre el diagnóstico y la intervención

Tabla 17

Dimensión 4. Categoría: Resultados y logros

Categoría: Resultados y logros

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Producto	Resultados y logros	“... tenemos el primer espacio exprofeso en cuatro años... signo de que empezamos a ganar un lugar...” “procesos escritos... claridad en	El apoyo que proporciona la USAER está centrado en la colaboración como filosofía de trabajo, lo que implica que el	

narrativas... redes y proyectos comunes...” “...la implicación de estudiantes y docentes en proyectos”	servicio contribuya al desarrollo de acciones y compromiso en la escuela, en el aula y con las familias (SEPH, 2025)
---	---

Fuente: Elaboración propia

La evaluación de los resultados revela que, a pesar de las persistentes barreras contextuales y de insumo, la USAER ha generado logros tangibles que confirman la validez de su teoría de acción y reafirman su legitimidad en el sistema educativo.

Entre los logros, destaca “... tenemos el primer espacio exprofeso en cuatro años... signo de que empezamos a ganar un lugar” y la construcción de “procesos escritos... claridad en narrativas... redes y proyectos comunes” (E3_PS). Los resultados apuntan a una mayor visibilidad y legitimidad de la USAER en la escuela, así como a la generación de espacios colaborativos.

Los logros se expresan en productos como el relato pedagógico, que permite valorar avances y desafíos en inclusión: “nos deja ver cosas positivas... como la implicación de estudiantes y docentes en proyectos” (E2_CL).

La implicación de los alumnos y docentes en proyectos es un logro directo en la dimensión de prácticas y culturas en la escuela inclusiva. Esto significa que las acciones de la USAER como la asesoría y orientación han favorecido la participación y el aprendizaje cooperativo dentro del aula; además la construcción de proyectos comunes es evidencia del fortalecimiento a las políticas de la comunidad escolar para aumentar la participación como lo promueve el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002).

Categoría: Retos del equipo multiprofesional

Los retos o desafíos que enfrenta el equipo multidisciplinario de la USAER se concentran en dos sentidos, la resistencia cultural y las deficiencias estructurales.

El hecho de que en las escuelas persista la creencia de que la USAER “va a llevarse a los niños y atenderlos” (E2_CL) de forma separada al resto del grupo, refleja una cultura escolar rígida (Booth y Ainscow, 2002) que no ha adoptado en su totalidad la visión inclusiva. Esta expectativa contradice el principio de la participación plena en el aula regular y demuestra que la escuela intenta delegar la responsabilidad de la diversidad al servicio de educación especial, en lugar de la transformación de sus prácticas. El siguiente fragmento da cuenta de ello: “... siempre esperan como más de lo que, bueno, no más, pero si cosas diferentes a lo que nosotros realizamos” (E2_CL)

Además, uno de los retos persistentes en los hallazgos evidencia la falta de infraestructura básica y segura para el equipo: “... La organización sería uno de los factores muy importantes y sí, tratar de exigir lo más posible ese espacio de resguardo para los documentos de la USAER que nos permitan optimizar más los tiempos, estructurar más nuestro trabajo...” (E1_TS). En términos del modelo de evaluación CIPP, esta deficiencia en el insumo, limita la optimización de los tiempos y la estructuración del trabajo. Esta carencia de recursos vitales constituye una restricción institucional que, de acuerdo a la lógica de la justicia social, debe ser compensada. La falta de estos bienes institucionales básicos restringe la capacidad de los profesionales para actuar con máxima eficiencia en beneficio de los estudiantes, vulnerando indirectamente el principio de diferencia al obstaculizar el apoyo al menos aventajado.

Resumen de la categoría.

La evaluación de la dimensión producto establece que la USAER ha alcanzado un alto nivel de rigor documental, lo cual constituye una fortaleza integral del servicio. Los productos generados corresponden a la materialización de la teoría de acción del programa (Chen (2005), asegurando la coherencia entre el diagnóstico y la estrategia de apoyo. Estos documentos cumplen una función esencial de rendición de cuentas y formalizan el compromiso ético al establecer por escrito los apoyos compensatorios destinados a maximizar las expectativas del estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

No obstante, la capacidad de la USAER para traducir este rigor documental en un impacto pleno se encuentra limitada por dos desafíos persistentes: una barrera cultural rígida que obliga a la USAER a desviar esfuerzos en la gestión de expectativas, impidiendo que el equipo se enfoque totalmente en su mandato de asesoría y transformación de prácticas.

Además, de la falta de infraestructura básica y de espacios de resguardo seguros para la documentación, esta deficiencia limita la optimización de los tiempos y la estructuración del trabajo, y lo más importante, restringe la capacidad real de los profesionales para actuar con máxima eficiencia.

En conclusión, la USAER ha demostrado validación de su teoría de acción a través de logros tangibles como un espacio expofeso, redes colaborativas y la implicación docente en proyectos, que confirman un avance en la Cultura y Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002). Sin embargo, la máxima efectividad del servicio ya no depende de la

documentación, sino de que el sistema educativo, a nivel administrativo y escolar, compense las deficiencias estructurales y asuma la corresponsabilidad del modelo inclusivo, permitiendo que la planificación documentada se ejecute sin las restricciones básicas de insumo que actualmente la socavan.

Índice de Inclusión

La aplicación del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011) constituyó un componente crucial en esta investigación, proporcionando una herramienta para evaluar la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas dentro de la USAER. Los resultados obtenidos permiten visibilizar el grado de avance del servicio hacia la inclusión, determinar dónde residen las principales resistencias culturales y precisar las áreas donde la intervención de la USAER ha logrado transformar las políticas y prácticas docentes, orientando así las recomendaciones para la mejora continua.

La "Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares" es un conjunto de materiales de apoyo a la autoevaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas, así como en las comunidades y en el contexto en el que se encuentra. Se anima a que todo el personal, contribuyan a la implementación de un plan inclusivo.

En este sentido, las Políticas se refieren a cómo se gestiona el centro y los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas, en cómo se enseña y se aprende. Las Culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa.

Si bien, la interpretación de las respuestas en el índice de inclusión se fundamenta en la naturaleza de la herramienta, cuya meta es identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación e impulsar un proceso de cambio en la cultura, las políticas y las prácticas; también se aplica un modelo del proceso de normalización de datos empíricos que menciona Machuca, et. al (2023) que construye una fórmula para determinar un valor

representativo para cada indicador y a su vez, para cada uno de las tres dimensiones del cuestionario.

Tabla 18
Escala del cuestionario

Opción	Valor	Interpretación
De acuerdo	4	Percepción positiva máxima
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	Neutralidad / ambigüedad
En desacuerdo	2	Percepción negativa
Necesito más información	1	Falta de conciencia / experiencia (percepción mínima)

La fórmula que se utiliza es:

$$\frac{(r1)(w1) + (r2)(w2) + (r3)(w3) + (r4)(w4)}{(n)(t)}$$

Suma de puntuaciones ponderadas obtenidas

Puntuación máxima posible

Donde el denominador es:

$$n = 10 \text{ (Participantes)}$$

$$t = 4 \text{ (Opciones con valor } w)$$

$$(n)(t) = (10)(4) = 40$$

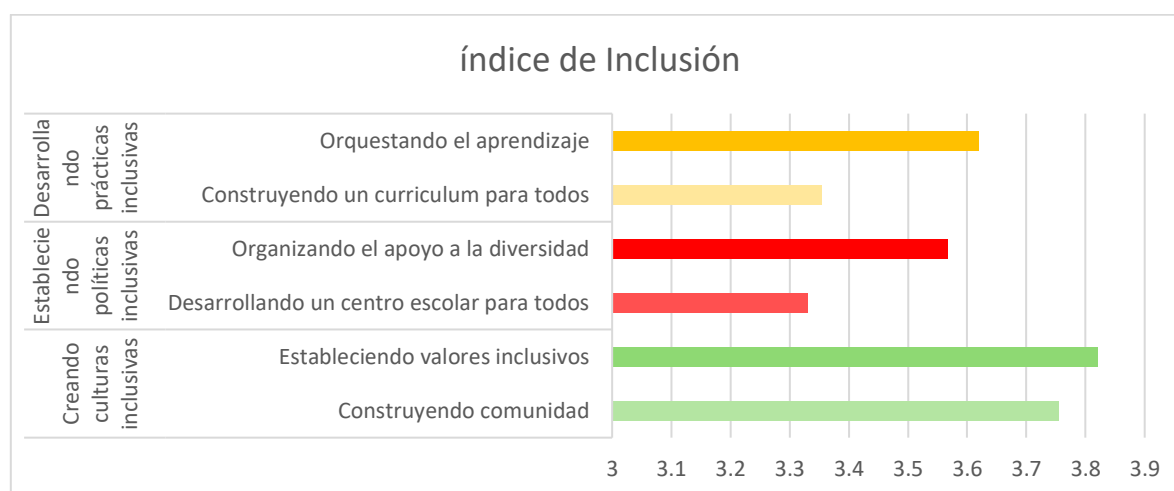
Este análisis investigativo presenta la interpretación detallada del Índice de Inclusión para las tres dimensiones del cuestionario aplicado al equipo multidisciplinario de la USAER (N=10). El Índice I, basado en la fórmula de Machuca et al. (2023), indica el porcentaje de cumplimiento percibido por el equipo con respecto al estándar ideal de la inclusión (100%).

Tabla 19
Índice de inclusión por dimensión

Dimensión	Rango de Ítems	No. Ítems	Suma Ponderada Obtenida	Puntuación Máxima Posible	Índice	%
Culturas Inclusivas	1 al 21	21	795	21 x 40 = 840	0.9464	94.64%
Políticas Inclusivas	22 al 43	22	754	22 x 40 = 880	0.8568	85.68%
Prácticas Inclusivas	44 al 70	27	943	27 x 40 = 1080	0.8731	87.31%

Fuente: Elaboración Propia

Figura 1
Índice de Inclusión



Fuente: Elaboración propia

Los resultados globales demuestran una percepción consistentemente positiva del entorno del servicio, con todos los niveles superando el 85% no obstante, la disparidad entre las dimensiones revela una jerarquía clara de prioridades y áreas de potencial conflicto.

Dimensión: Creando Culturas inclusivas

Esta dimensión, con el índice de cumplimiento más alto, revela que el contexto de la USAER es una fortaleza institucionalizada. De acuerdo con Booth y Ainscow (2011) esta

El punto más bajo de la dimensión corresponde a *Las expectativas son altas para todos los estudiantes (80%)* el valor confirma que el equipo rechaza la noción de que el diagnóstico de discapacidad o BAP deban traducirse en expectativas académicas reducidas. Sin embargo, las expectativas altas requieren recursos, formación y protocolo claros para que puedan ser sostenibles. La discrepancia y el contraste con los hallazgos de las entrevistas sugiere que, el equipo podría percibir una falta de apoyo para lograr estos estándares, es decir, creen en el potencial de los alumnos, pero dudan de la capacidad del sistema para apoyar esas altas expectativas.

Dimensión: Elaborando políticas inclusivas

Las políticas institucionales son percibidas como el área de menor cumplimiento dentro de la USAER, reflejando una discrepancia entre la voluntad cultural y la formalización de las políticas inclusivas.

El equipo percibe alta eficacia en los procedimientos de integración de nuevos miembros con un y una buena planificación general con un 100%. Esto indica que las políticas enfocadas al funcionamiento interno del equipo son funcionales. Esta alta puntuación indica que la política de inducción y apoyo al personal es altamente efectiva. El equipo percibe que la unidad invierte proactivamente recursos y tiempo para que los nuevos miembros se sientan parte de la comunidad. Esto es vital, ya que garantiza la transferencia y sostenibilidad de la Cultura Inclusiva al asegurar que los nuevos ingresos asuman los valores y prácticas de la unidad.

Se percibe una fortaleza en la admisión al servicio, para aquellos que pertenezcan a la población objetivo, lo que confirma que la política de admisión de la USAER cumple con el principio fundamental de la inclusión: garantizar el derecho a la educación sin

exclusiones. Esto sugiere que las barreras burocráticas o selectivas de entrada han sido eliminadas o minimizadas con éxito, reflejando una política de puertas abiertas coherente con la ética inclusiva de la unidad.

Un liderazgo inclusivo es aquel que facilita el diálogo, empodera al equipo y dirige el proceso de reducción de barreras. El equipo interdisciplinario indica que una mayoría significativa del equipo percibe que la dirección promueve la inclusión de forma activa, actuando como agente de cambio e impulsor de la implementación de las prácticas.

Los ítems identificados como los más bajos exponen un conjunto de barreras sistémicas que afectan tanto la accesibilidad física y funcional del servicio, a continuación, se describen estas percepciones.

Tabla 20
Ítems: Elaborando políticas inclusivas

Ítems	Índice	Dimensión (Booth y Ainscow, 2011)	Implicación Investigativa
El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.	70%	Accesibilidad Física	La política de acceso no es universal; la infraestructura sigue siendo una barrera para la participación de personas con discapacidad o movilidad reducida.
Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.	70%	Diseño Universal	La política de infraestructura no adopta el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la participación, perpetuando barreras arquitectónicas.
Los nombramientos y los ascensos son justos.	70%	Justicia Procedimental Interna	La política de Recursos Humanos es percibida como injusta o poco transparente, lo que genera una barrera de equidad interna y desmejora el liderazgo.
Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en	65%	Continuidad y Transición	La política de apoyo se enfoca excesivamente en el contexto

otros contextos no académicos.

escolar, descuidando la preparación para la vida adulta y comunitaria.

Fuente: Elaboración propia

La accesibilidad es el primer paso para la participación. Los puntajes bajos indican que la USAER aún opera dentro de contextos donde la infraestructura es una barrera persistente. Esto no solo limita la participación de estudiantes o personal con discapacidad, sino que también contraviene el principio de la inclusión como un derecho universal.

El ítem *Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos*, subraya una debilidad en la política de transición y relevancia curricular. Un índice bajo aquí sugiere que la política de apoyo está fuertemente anclada en objetivos académicos o diagnósticos, descuidando la preparación para la vida adulta, la empleabilidad y la autonomía comunitaria.

Los ítems más bajos confirman que la principal barrera de la USAER se halla en las políticas. La unidad muestra una alta eficacia en la gestión de personas y el acceso permite que el servicio funcione, pero no ha logrado establecer políticas que garanticen la accesibilidad física y funcional, ni políticas que aseguren la justicia procedimental para el personal o la relevancia curricular para la vida futura de los estudiantes. El trabajo de la USAER, aunque con una cultura fuerte, es estructuralmente limitado por estas fallas de política.

Dimensión: Desarrollando prácticas inclusivas

La dimensión Desarrollando Prácticas Inclusivas es, según Booth y Ainscow (2011), la manifestación directa y observable de la Cultura y las Políticas en la vida diaria de la institución. Su objetivo central es la Orquestación del Aprendizaje, el proceso

mediante el cual la enseñanza, el apoyo y el currículum se integran para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Los ítems como *Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes* y *Los estudiantes aprenden unos de los otros* obtuvieron una puntuación del 100% lo que confirma que el rol del docente de apoyo ha sido resignificado para actuar como un consultor y facilitador curricular para todos los estudiantes y docentes. Esto demuestra que la USAER ha eliminado la barrera de la segregación implícita y garantiza que el apoyo se integre en el currículum regular de manera universal, cumpliendo con el principio de orquestación del Aprendizaje.

Además, se valida que las prácticas de aula se diseñan intencionalmente para fomentar la interacción, el apoyo entre pares y la mediación social. Al aprender unos de otros, se elimina la barrera del aislamiento y se construye una comunidad de aprendizaje donde las diferencias individuales son vistas como fortalezas y oportunidades, no como déficits.

Las prácticas se diseñan con la intención de eliminar las barreras de acceso al proceso de enseñanza, asegurando que todos los estudiantes encuentren vías para involucrarse y apropiarse de su aprendizaje. La diferencia de 2.50% sugiere que, si bien la invitación a la participación es casi perfecta, la percepción de la respuesta activa y autónoma por parte de los estudiantes es marginalmente menor, lo que puede depender de factores externos al aula, los ítems *Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes* y *Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje* permiten demostrar este análisis.

Por otro lado, los ítems con menor cumplimiento en esta dimensión revelan las barreras en la relevancia curricular y la evaluación. A pesar de una alta eficacia en la colaboración y en el trabajo con los NNA que enfrentan BAP, las bajas puntuaciones en los siguientes ítems exponen vacíos temáticos y evaluativos en la práctica de la USAER.

Tabla 21
Ítems: Desarrollando prácticas inclusivas

Ítems	%	Dimensión de barrera (Booth y Ainscow, 2011)	Implicación investigativa
Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	70.0%	Barrera de Identidad y Expresión	La práctica no aborda temas de identidad personal, moda, cultura y autoconcepto de manera suficiente, descuidando la participación basada en la autoexpresión sociocultural del estudiante.
Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	70.0%	Barrera de Entorno y Vida Práctica	La práctica de apoyo se desvincula del entorno de vida inmediato. Los contenidos no se conectan con los desafíos de la vivienda, la movilidad urbana y la vida en comunidad.
Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	82.5%	Barrera de Visión Global	La baja puntuación en la exploración de temas globales sugiere una falta de conexión de las prácticas con la visión planetaria y científica, limitando el desarrollo de la ciudadanía global.

Fuente: Elaboración propia

Estas puntuaciones evidencian una limitación temática de las prácticas. La prioridad de la USAER se concentra en el dominio académico y las habilidades básicas, desplazando un poco a las prácticas de la vida real, la identidad y la ciudadanía global, de acuerdo a las respuestas otorgadas en el cuestionario; sin embargo, con puntuaciones arriba del 70% estas acciones son parte de las actividades realizadas por la USAER.

Resumen del Índice de Inclusión.

Los resultados globales del Índice de Inclusión confirman una percepción consistente y positiva del ambiente de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con un cumplimiento que supera el 85% en las tres dimensiones. Sin embargo, las diferencias identificadas revelan el desafío central del programa: la existencia de una brecha entre la cultura inclusiva del servicio y la formalización estructural.

La dimensión correspondiente a la creación de culturas Inclusivas (94.64%) establece el valor máximo, indicando un acuerdo ético robusto. En contraste, la dimensión estableciendo políticas inclusivas (85.68%) presenta el índice más bajo, lo que diagnostica una diferencia significativa entre la alta filosofía inclusiva del equipo y su capacidad para institucionalizar y sostener dicha filosofía a través de estructuras y recursos formales. Por su parte, la dimensión desarrollando prácticas inclusivas, advierte que, a pesar de tener un diseño metodológico robusto de las prácticas intencionadas a la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, su temática es limitada. El funcionamiento de la USAER se apoya en una cultura fuerte, pero es estructuralmente vulnerable en su política.

Conclusiones

El análisis detallado de los resultados obtenidos a través de la guía de observación, las entrevistas y el cuestionario Índice de inclusión constituyó un componente crucial de esta investigación. Estos datos proporcionan una perspectiva enriquecedora sobre la Evaluación del funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, permitiendo un acercamiento profundo a las preguntas específicas establecidas para este trabajo.

Las conclusiones se plasman de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas, lo que aporta solidez a los resultados de la investigación y certeza a las conclusiones.

Las condiciones contextuales inciden como la principal fuente de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) estructurales, limitando la efectividad del servicio. El contexto de pobreza, desigualdad social y la presencia de bajos niveles educativos familiares crean una desigualdad contextual que la USAER debe considerar para brindar los apoyos necesarios. El currículo es percibido como inflexible, lo que acentúa la necesidad de ajustarse para atender a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes que enfrentan BAP.

Existe una distancia significativa entre lo establecido en la norma y la realidad física. La falta de un espacio físico exclusivo para la USAER en la mayoría de las escuelas de educación básica se considera una barrera estructural que obstaculiza la práctica colaborativa y los insumos necesarios para el equipo.

Además, la perspectiva deficitista y la tendencia de las escuelas por atribuir las condiciones de los alumnos a déficits cognitivos son identificadas como una resistencia

institucional que requiere de acciones orientadas a la sensibilización por parte de la USAER.

La conformación del equipo multidisciplinario influye como fortaleza del servicio, pero su implementación se ve vulnerada por la distribución de recursos materiales. El equipo es un insumo de calidad con una plantilla completa, así como con experiencia formativa y laboral acorde a las funciones que cada uno de los integrantes lleva a cabo. Esta organización es esencial para favorecer la calidad en la intervención. A pesar de la rotación de personal que impacta la continuidad, la práctica de sesiones de Consejo Técnico y reuniones técnicas internas evidencia una comunidad de aprendizaje activa que subsana las necesidades de capacitación.

La USAER realiza acciones caracterizadas por el rigor documental y el modelo transdisciplinario. La acción central es la construcción del Programa Analítico en conjunto con la escuela regular, lo que asegura que el apoyo a la diversidad este integrado de forma directa en el currículo común. El proceso de atención se encuentra formalizado y documentado, lo que hace verificable la teoría de acción del programa.

La práctica ha evolucionado hacia un modelo que respeta la autonomía de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) y prioriza la grupalidad eliminando la segregación. El uso de la tutoría individual se justifica y se implementa como una acción compensatoria para subsanar las barreras socioeconómicas que impiden el acceso a servicios externos, aplicando el principio de la diferencia de Rawls (1971).

A pesar de estas acciones, la itinerancia y la limitación de tiempos reducen la implementación óptima de los procesos de evaluación y seguimiento. Además, la clarificación del rol sigue siendo un desafío, señalando la persistencia de una cultura

escolar rígida que tiende a patologizar al alumno en lugar de asumir la corresponsabilidad de las barreras para el aprendizaje y la participación.

La USAER ha desarrollado un alto rigor documental, lo cual es una fortaleza del servicio. Los documentos generados materializan y permiten verificar la intervención en las escuelas de educación básica. Esta documentación formaliza el compromiso de la USAER al establecer por escrito los apoyos diseñados para maximizar las habilidades de los estudiantes que enfrentan BAP.

Uno de los resultados exitosos se encuentra en la gestión del personal, mostrando una robustez en el equipo, el principal reto es la sostenibilidad de expectativas, aunque el equipo cree en la inclusión, la falta de apoyo estructural les hace dudar de su capacidad para sostener esas altas expectativas. La estrategia de solución que utilizan es la asesoría y colaboración en la construcción del programa analítico de la escuela regular.

Las prácticas demuestran una eficacia metodológica, sin embargo, el reto principal es la limitación temática y evaluativa, utilizando como estrategia el rigor documental que implica mantener un alto control del proceso para verificar que la acción disminuya los riesgos que implica la rotación del personal.

Pautas para una Propuesta de Mejora del servicio de USAER

La propuesta de mejora se articula en tres ejes estratégicos, que de acuerdo a los resultados de esta investigación son las áreas de mayor vulnerabilidad y donde se generan las principales barreras para el aprendizaje y la participación, a continuación, se presentan estas pautas:

Eje 1: Fortalecimiento de las Políticas y la Justicia Estructural

Objetivo: Eliminar las BAP institucionales y materiales, transformando las estructuras para garantizar la igualdad de oportunidades.

Área de intervención	Pauta de mejora específica	Fundamento teórico
Recursos físicos	Gestión prioritaria de infraestructura: desarrollar un plan de requerimientos, ante autoridades escolares, para garantizar un espacio físico exclusivo y equipado para la USAER en cada escuela de atención. El espacio debe ser un requisito normativo no negociable.	Rawls (1971) (principio de diferencia): compensar la desigualdad material. CIPP (Insumo): asegurar el recurso esencial para la ejecución del programa.
Políticas para el seguimiento y transición	Diseño curricular para la vida adulta: crear e institucionalizar unidades de aprendizaje o proyectos anuales enfocados en la vida adulta, el entorno urbano y la empleabilidad. Estos módulos deben ser considerados en la planeación argumentada del personal (PAMC).	Sen y Nussbaum (teoría de las capacidades): expandir la libertad real de los estudiantes más allá del contexto escolar. Análisis de prácticas: contrarrestar el bajo índice en preparación para contextos no académicos.
Permanencia en las escuelas	Plan de Permanencia escolar: Revisar las condiciones y necesidades de la escuela, previo al cierre, con posibilidad de extender el periodo de 4 años.	Rawls (1971): eliminar la percepción de injusticia laboral que repercute en la confianza y el liderazgo distribuido dentro del equipo.

Eje 2: Optimización del Proceso y la Relevancia Curricular

Objetivo: Ampliar la temática de las prácticas para asegurar la participación integral de NNA en su identidad, contexto global y mejorar la equidad en la evaluación.

Área de intervención	Pauta de mejora específica	Fundamento teórico
Ampliación de la relevancia curricular	Inclusión temática y sociocultural: desarrollar guías de asesoría específicas para que el docente de apoyo integre temas de identidad y autoexpresión (moda, cuerpo) y ciudadanía cívica (ética, poder) en el currículo regular.	Booth y Ainscow (2011): abordar la restricción temática y vincular el currículo con la vida de los estudiantes.
Institucionalización del conocimiento	Banco de recursos compartidos: convertir el desarrollo de recursos compartidos en una práctica continua y evaluable. Utilizar las plataformas de comunicación existentes para crear un repositorio digital de materiales exitosos.	Análisis de prácticas: eliminar la barrera de la institucionalización y asegurar que la excelencia de la práctica individual se convierta en un recurso del equipo.

Eje 3: Sostenibilidad de la Cultura y Gestión del Contexto

Objetivo: Utilizar la cultura de colaboración como el motor para la gestión activa de las barreras del contexto.

Área de intervención	Pauta de mejora específica	Fundamento teórico
Gestión de la participación	Protocolo "altas expectativas sostenidas": crear un protocolo de trabajo colaborativo para las escuelas regulares que alinee las altas expectativas (en el diagnóstico) con las responsabilidades del colectivo docente	Análisis de la cultura: asegurando que el sistema proporcione el apoyo necesario.
Manejo de la resistencia cultural	Estrategia de sensibilización de roles: formalizar y aplicar un módulo de capacitación continuo para los docentes de la escuela regular, enfocado en el rol de la USAER y condición de los NNA.	CIPP: Minimizar la resistencia cultural y la perspectiva deficitista que desvía los esfuerzos de la USAER.

Área de intervención	Pauta de mejora específica	Fundamento teórico
Mobilización del contexto	Alianzas estratégicas comunitarias: formalizar convenios con instituciones locales como centros de salud y universidades, para suplir la falta de insumos materiales y expandir las oportunidades de transición a la vida adulta (prácticas o tutorías de inserción laboral).	CIPP: Reducir el déficit de recursos y la falta de vínculo con el entorno, transformando las BAP comunitarias en oportunidades.

Referencias

- Acle Tomasini, G. (2013). Investigación en educación especial (2002-2011): Logros y desafíos. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (*Aprendizaje y Desarrollo: 2022-2011*, pp. 21-110). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- https://www.researchgate.net/publication/324017799_Investigacion_en_Educacion_Especial_2002-2011_Logros_y_desafios
- Acle Tomasini, G. (2020). Claroscuros de la educación especial y la inclusiva en México: una visión ecosistémica. En *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad*. Editorial Pearson.
- <https://www.uv.mx/rmipe/files/2021/05/Claroscuros-de-la-educacion-especial-y-la-inclusiva-en-Mexico-una-vision-ecosistemica.pdf>
- Acuña Gamboa, L. A. (2016). Trastorno del espectro autista e Inclusión educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para la USAER? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, pp. 278-291.
- <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/86/83>
- Ainscow, M. (2020). Promoviendo la equidad en la educación: Lecciones de experiencias internacionales. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Haciendo que la educación para todos sea inclusiva: ¿Y ahora qué? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

Alkin, M. C., y Christie, C. A. (2004). Un árbol teórico de la evaluación. En M. C. Alkin (Ed.), *Raíces de la evaluación: Rastreo de las perspectivas e influencias de los teóricos* (pp. 12–65). SAGE Publications.

https://books.google.com/books/about/Evaluation_Roots.html?id=swDMkRzVCRIC

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

Alvira Martín, F. (1985). Metodología de la evaluación de programas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, (32), 125-140. ISBN 9788474761580.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Episteme.

<https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>

Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo.

Educatio Siglo XXI, 30(1), 25–44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>

Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos.

Universidad de Murcia.

<https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccioon-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>

Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Actitudes del profesorado hacia la integración/inclusión: Una revisión de la literatura. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Bárcenas Pozos, L. A. (2013). USAER: Éxito o fracaso [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Puebla]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/1557>

Bisquerra, R., Pérez Escoda, N., y García Gutiérrez, J. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

https://books.google.com.pe/books?id=VSb4_cVukkcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Bolaños, E. (2016). Los ajustes razonables como medida complementaria para la igualdad de las personas con discapacidad. *Revista de derecho constitucional*.

https://www.researchgate.net/publication/309458089_Los_ajustes_razonables_como_medida_complementaria_para_la_igualdad_de_las_personas_con_discapacidad

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Guia_para_la_evaluacion_y_mejora_de_la_educacion_inclusiva.pdf

- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (3.^a ed.). Bristol
<https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Indice_Inclusion.pdf
- Chen, H.-T. (1990). *Evaluaciones impulsadas por la teoría* [Theory-driven evaluations]. SAGE Publications.
<https://books.google.com.mx/books?id=-hRsvHu85jkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Chen, H.-T. (2005). *Evaluación práctica de programas: Evaluar y mejorar la planificación, la implementación y la eficacia*. SAGE Publications.
<https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/practical-program-evaluation.pdf>
- Chen, H.-T. (2015). *Evaluación práctica de programas: Evaluación impulsada por la teoría y la perspectiva integrada* (2.^a ed.). SAGE Publications.
<https://www.perlego.com/book/2800517/practical-program-evaluation-theorydriven-evaluation-and-the-integrated-evaluation-perspective-pdf>
- Chen, H.-T., y Rossi, P. H. (1983). El enfoque de evaluación multigeneracional y basada en la teoría: Un modelo que vincula la ciencia social básica y aplicada. *Social Forces*, 62(1), 282–298.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0149718987900255?via%3Dihub>

CONADIS. (2017). Informe del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa-2017-2018>

Congreso de la Unión. (2003, 11 de junio). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Diario Oficial de la Federación.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/73041/Ley_Federal_para_prevenir_y_eliminar_la_discriminacion.pdf

Congreso de la Unión. (2005, 10 de junio). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la Federación.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgpd/LGPD_abro.pdf

Covarrubias Pizarro, P., y Marín Uribe, R. (2015). Evaluación de la Propuesta de Intervención para estudiantes sobresalientes: Caso Chihuahua, México. *Revista Actualidades*

Investigativas en Educación, 15(3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.^a ed.). SAGE Publications. ISBN 978-1544398426

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4.^a ed.). Sage.

https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth%2C_2018%2C_Qualitative_Inquiry_4th/

Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64(8), 672-683. DOI:10.1007/0-306-47559-6_14

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5.^a ed.). Sage.

<https://books.google.com.mx/books?id=AmPgDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Diario Oficial de la Federación. (1940, 3 de febrero). *Ley Orgánica de Educación*.

https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2013, 28 de diciembre). *Reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*.

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358yfecha=28/12/2013

Diario Oficial de la Federación. (2018, 19 de enero). *Ley General de Educación*.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref35_19ene18.pdf

Díaz A., M., y Betancur Rojas, C. A. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91–115.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>

Díaz, M. J., y Betancourt, M. E. (2022). La atención a la diversidad desde un enfoque social y sistémico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 55–74.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200055>

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), Artículo 4.

<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., y Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4.^a ed.). Pearson Education. ISBN 0205579353.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Ediciones Morata.

[https://edmorata.es/wp-](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf)

[content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf)

Flores Hernández, N. I. (2024). *Evaluación del programa construye-T para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el CECyTEH plantel Tetepango, a partir del modelo CIPP* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Repositorio UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/4924>

Flores, V. J., García Cedillo, I., Romero, S., y Silva Maceda, G. (2023). Propiedades psicométricas de la guía de evaluación de prácticas inclusivas para estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 117-135.

<https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1.007>

- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Explorando la pedagogía inclusiva. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forteza, D., Fuster, L., y Moreno, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la Escuela del alumnado con dislexia: Voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Fraser, N. (1997). La justicia interrumpida: Reflexiones críticas sobre la condición “postsocialista” [Justice interruptus]. Routledge.
<https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Fraser.pdf>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2010000200007
- Gámez Medina, C. I. (2021). Escuela primaria federal "México" de Río Grande, Zacatecas. Estudio de caso sobre la incidencia de la política educativa en materia de inclusión [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas.
<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2940>
- García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 50-53.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>

García Cedillo, I. (2020). Prólogo. En *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad*. Editorial Pearson.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2021/05/Claroscuros-de-la-educacion-especial-y-la-inclusiva-en-Mexico-una-vision-ecosistemica.pdf>

House, E. R. (2006). *Los valores en la evaluación y la investigación social*. SAGE Publications.

<https://books.google.com.mx/books?id=rRom4FwTViIC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy* (D. Carr, Trad.). Northwestern University Press. DOI:10.1017/CBO9781139025935

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI] (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. ENADID: Metodología y contenidos generales*. INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). *Censo de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Kali, B., y Barragán, A. (2021). Desafíos que enfrentan los docentes de la USAER ante la Inclusión educativa: Historias de vida desde su formación profesional. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-6.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2416.pdf>

Kauffman, J. M., Anastasiou, D., & Maag, J. W. (2017). Special Education at the Crossroad: An Identity Crisis and the Need for a Scientific Reconstruction. *Exceptionality*, 25(2), 139–155. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1238380>

Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
<https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/media/group/1095600.do>

MEJOREDU. (2022). Discapacidad y derecho a la educación en México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.studocu.com/es-mx/document/udel-universidad/psicologia/discapacidad-de-2022/114601505>

MEJOREDU. (2022). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
https://www.researchgate.net/publication/363784386_La_USAER_en_voz_de_sus_docentes_Evaluacion_diagnostica_del_proceso_de_atencion_en_escuelas_primarias

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421. Por el cual se dictan disposiciones para la atención educativa a la población con discapacidad.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

- Morales Rodríguez, E. A., y Zúñiga Rodríguez, M. (2023). Análisis de estrategias didácticas empleadas en adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 1(1), 247-254.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2516>
- Morga Rodríguez, L. E. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 17-24.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- Muñoz, K. A., Catin, G. K., Villanueva, V. B., y Cárdenas, C. M. (2020). Coeducador y modelo lingüístico: presencia de la Comunidad Sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59(2), 136-162.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1058>
- Naranjo, G. (2005). Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego [Tesis de maestría]. Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav.
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades: El enfoque del desarrollo humano*. Paidós.
<http://www.xtec.cat/~mcodina3/Filosofia2/Nussbaum-Crear-Capacidades.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre NEE.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2005). *Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso de todos a la educación*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2017). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2019). *Comisión Nacional de los Derechos Humanos*.

<https://www.cndh.org.mx/noticia/nace-guadalupe-alvarez-naveda-pionera-en-educacion-especial-para-ninos-con-discapacidad>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

International Forums of Inclusion Practitioners. (2024). *Celebrando la inclusión en la educación: Foro Mundial de Escuelas Inclusivas.*

<https://www.unesco.org/es/articles/celebrando-la-inclusion-en-la-educacion-foro-mundial-de-escuelas-inclusivas>

Plancarte, P. A. (2010). El índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar.

Revista Ibero Americana de Educación, 54, 147-150.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie54.htm>

Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Harvard University Press.

https://etikhe.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/john_rawls_-_teoria_de_la_justicia.pdf

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., y Freeman, H. E. (2004). *Evaluación: Un enfoque sistemático* (7.^a ed.). SAGE Publications. ISBN: 978-0761908944

Sabino, C. (1998). *El proceso de investigación*. Lumen. ISBN: 950-724-575-8

Sánchez Escobedo, P., Acle Tomasini, G., Servín, M., Jacobo Cúpich, Z., y Rivera Morales, A. (2003). “Estado del Conocimiento de la Investigación en Educación Especial en México (1990-2001)”. En P. A. Sánchez Escobedo (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo* (pp. 188-382). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

https://www.academia.edu/41935600/APRENDIZAJE_Y_DESARROLLO_MERCED_ES_DE_AG%C3%9CERO_SERV%C3%8DN

Sánchez, P. (2022). Diseño del producto Educativa Discapacidad Auditiva Lengua Materna Primero de primaria para el USAER No.77 en el estado de Puebla. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas].

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3378/1/Tesis%20Paloma%20S%C3%A1nchez%20Tesis.pdf>

Scriven, M. (1967). La metodología de la evaluación. En R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally. DOI: 10.4236/jss.2021.99042

Scriven, M. (1991). *Tesaurus de evaluación* (4.ª ed.). SAGE Publications.

<https://es.scribd.com/document/400774906/Scriven-1991-Evaluation-thesaurus-pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

<https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/agS1kjck9B-PFEEIE-2002.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

<https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/libromorado.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el modelo educativo bilingüe-bicultural.

https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/padres_familia/educaci%C3%B3n-especial/Educ_%20Especial-Libro_Orientaciones.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).

<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). Semblanza del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.

<https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/SxBDo7zY3u-1Informe-final_equidad-e-inclusion.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Material-para-el-Dr.-Sandoval-2.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Educación en movimiento, Año 1, núm. 9: Los Servicios de Educación Especial como Apoyo a la Educación Inclusiva (pp. 1-2).

http://dformacioncontinuahgo.seph.gob.mx/recursos/educacion_especial/educacion_especial.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Nueva Escuela Mexicana: Fundamentos y orientaciones. <https://www.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial S295 Diagnóstico. Dirección General de Desarrollo Curricular.

http://www.dgadae.sep.gob.mx/EEPF/doc/Diagnosticos/2023/2023_Diag_S295.pdf

Secretaria de educación Pública del estado de Hidalgo [SEPH]. (2023). Publicación Estadística Educativa (p. 206). Dirección General de información y estadística educativa.

<https://sep.hidalgo.gob.mx/index.php?ruta=intraseph/estadistica-basica>

Secretaría de educación Pública del Estado de Hidalgo [SEPH] (2015). Orientaciones para el funcionamiento de la USAER en el estado de Hidalgo.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP]. (2025). Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030. Gobierno de México.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/981072/PND_2025-2030_v250226_14.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP-DGPPyEE] (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021* (1.ª ed.).

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

Sen, A. (1992). *La desigualdad reexaminada* [Inequality reexamined]. Harvard University Press.

<https://labiblioteca.mx/llyfrgell/2057.pdf>

Sen, A. (2009). *La idea de la justicia* [The idea of justice]. Harvard University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvjnrv7n>

Slee, R. (2011). *La escuela irregular: Exclusión, escolarización y educación inclusiva* [The irregular school]. Routledge.

https://doi.org/10.4324/9780203831564?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Stufflebeam, D. L. (2003). El modelo CIPP para la evaluación. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (Eds.), *Manual internacional de evaluación educativa* (pp. 31–62). Kluwer Academic Publishers.

https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_2

Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática: Una guía autodidacta sobre teoría y práctica*. Kluwer Academic Publishers. ISBN 84-7509-445-7

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh y F. Lehnert, Trans.). Northwestern University Press.

https://bccibank-insights.com/sites/default/files/uploads/files/The%20Phenomenology%20of%20the%20Social%20World_0.pdf

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (reimpresión). Paidós.

<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (pp. 240-242). Editorial La Muralla.

<https://books.google.co.ve/books?id=IXcdV7aLbWcC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Torrego Seijo, J. C., y Galán González, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centro escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.

UAEH. (2023, 20 de octubre). Maestría en ciencias de la educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

<https://www.uaeh.edu.mx/campus/icschu/oferta/maestrias/ciencias-educacion/>

USICAMM. (2021). *Lineamientos generales para la operación del servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en Educación Básica.

https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf

Vázquez Cruz, A. L. (2014). Concepciones docentes sobre la diversidad en el aula: una propuesta para mejorar la intervención de USAER a favor de una escuela inclusiva [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://200.23.113.51/pdf/31038.pdf>

Villegas Muñoz, M. (2014). Experiencias de integración/inclusión en el estado de Hidalgo [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/3625>

Zardel, J. (2007). Las prácticas de Integración educativa: alcances, preguntas y propuestas. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178943648.pdf>

Anexos.

Anexo 1. Carta de ingreso al campo



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
School of Social Sciences and Humanities
Área Académica de Ciencias de la Educación
Department of Education Sciences
Maestría en Ciencias de la Educación
Master's Degree in Education Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/020/2025

Asunto: **Solicitud de autorización de ingreso.**

DIRECTORA DE LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER),
CENTRO UNIVERSITARIO
MARCELES VILLERAS MONOZ,
SUPERVISORA DE LA UNIDAD.

HIDALGO, C.P. 43645.
PRESENTE.

La que suscribe Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli, Coordinadora de la Maestría en Ciencias de la Educación, a través de este conducto, presento a Usted a Ana Judith Rivera Román con número de cuenta 231803, quien se encuentra cursando el Tercer Semestre en este programa de posgrado perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La alumna en comento, se encuentra realizando un proyecto de investigación, por lo que le solicito de la manera más respetuosa posible, le permita ingresar a esa institución que tan afinadamente dirige y representa para realizar observaciones y entrevistas; la información que se genere, será manejada con fines de investigación y ética profesional.

Agradeciendo de antemano su invaluable comprensión, quedo a sus órdenes para lo que estime conveniente.




10/03/25

C.c.p.: Archivo.
MGBV/VCH*

ATENTAMENTE

"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"

Pachuca de Soto, Hidalgo, enero 30 de 2025



DRA. MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELI
Coordinadora





10/03/25

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México. C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 41045
maeduc@uaeh.edu.mx

uaeh.edu.mx





Anexos 2. Instrumento Guía de observación (Check list personal)



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Maestría en Ciencias de la Educación



Guía de observación (Check list personal)

Apartado	Aspectos a observar	Indicadores	Si	No	N/A	Observaciones
Contexto	Infraestructura y recursos físicos	Cuenta con espacio físico adecuado dentro de la escuela				
		Existen materiales y recursos didácticos accesibles y suficientes				
	Escuelas en atención	Permanece toda la semana en una escuela				
Insumos	Recursos humanos	Es un servicio de organización completa				
	Formación y experiencia del personal	Las funciones corresponden a los perfiles profesionales				
	Materiales y estrategias de intervención	Las aulas cuentan con recursos necesarios para el trabajo de la USAER				
		Se cuenta con guías, programas y material específico para la atención de alumnos				
	Se dispone de tecnología educativa adaptada a las condiciones de los alumnos					
Producto	Impacto en el desarrollo académico y social de los estudiantes que enfrentan BAP	Se observa progreso en la inclusión y desempeño de los estudiantes. Mayor participación en actividades, autonomía, adaptación, habilidades para la vida, etc.				
	Productos finales	Se entregan documentos o productos al final de la intervención				

Observaciones generales	
--------------------------------	--

Anexo 2.1 Instrumento Guía de observación. Proceso de intervención de la USAER



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Maestría en Ciencias de la Educación



Proceso de intervención de la USAER

Categoría	Dimensión	Indicadores	Observaciones
Proceso	Planificación y normatividad	Sigue un plan de trabajo basado en normativas vigentes	
		Se articulan los planes de intervención con el currículo escolar.	
		Realizan seguimiento a los ajustes razonables dentro del aula	
	Estrategias de intervención	Estrategias pedagógicas y metodológicas que se emplean de acuerdo a su función	
		Aplican enfoques diferenciados de acuerdo al diagnóstico	
		Se observa una comunicación efectiva entre USAER, docentes y familia	
		Se promueve el trabajo interdisciplinario	
		Actividades que realizan dentro del aula regular	
		Estrategias de Asesoría Destinado a docentes	
		Estrategias de acompañamiento: Destinado a docentes	
		Estrategias de Tutoría Destinado a estudiantes	
		Estrategias de orientación Destinado a docentes, familias y tutores	

Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurada



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Maestría en Ciencias de la Educación



Entrevista

Buenos días. Antes de comenzar, agradezco su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es conocer a fondo el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en su contexto específico, con el fin de identificar áreas de oportunidad y brindar propuestas para la mejora en la atención de la población objetivo.

Objetivo: Obtener información detallada sobre el contexto, insumos, procesos y productos de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el propósito de evaluar su funcionamiento en la construcción de escuelas inclusivas, así como fortalecer la toma de decisiones y mejorar los servicios de apoyo educativo.

Para fines de la investigación, se considera importante poder grabar la entrevista y de esta manera tener acceso a la información en su totalidad. ¿Está de acuerdo?

Datos de identificación.

Lugar y Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ Duración total: _____

Persona Entrevistada (Homoclave): _____

Formación profesional: _____

Años de experiencia docente: _____

¿Cuál es su función dentro del equipo de USAER?

¿En qué consiste su función como parte del equipo multidisciplinario?

Variable / categoría	Dimensión	Indicador	Ítems
Contexto	Infraestructura	Espacio físico adecuado Aulas de apoyo Cómputo Patio de recreo Acceso (rampas)	¿Cómo describiría el entorno escolar y comunitario donde trabaja la USAER?
	Identificación de BAP	Cantidad de alumnos en atención	¿Cuáles son las principales BAP identificadas en los estudiantes?
	Familia, escuela	Impacto de los contextos familiares, escolares y comunitarios.	¿De qué manera influyen los factores familiares, comunitarios y políticos en el desempeño de la USAER?
	Desafíos en la intervención	Dificultades enfrentadas	¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta la USAER en la atención de su población objetivo?
Insumo	Recursos materiales	Disponibilidad de materiales didácticos Pruebas estandarizadas	¿Qué recursos materiales y tecnológicos están disponibles para la labor de la USAER?
	Recursos humanos	Integrantes del equipo multidisciplinario	¿Cómo está conformado el equipo multidisciplinario y cuáles son sus principales funciones?
	Formación y experiencia docente	Perfiles profesionales Actualización Años de experiencia	¿Qué tipo de formación y actualización profesional reciben los integrantes de la USAER?
	Gestión de recursos	Suficiencia de recursos Empleo de recursos	¿Considera que los recursos humanos y materiales son suficientes para atender la demanda de servicios? ¿Qué estrategias se emplean para gestionar eficazmente los recursos disponibles?
Proceso	Planificación y normatividad	Proceso de intervención	¿Cómo se lleva a cabo el proceso de identificación y evaluación de los estudiantes que enfrentan BAP?
		Metodologías utilizadas	¿Cuáles son los principales enfoques y metodologías de intervención que emplea la USAER?

		Orientaciones generales para el funcionamiento de la USAER en Hidalgo	¿Qué acciones realizan desde la asesoría/capacitación/orientación/tutoría?
	Coordinación y trabajo colaborativo	Coordinación entre el equipo multidisciplinario Coordinación con docentes regulares Coordinación con las familias	¿Cómo se coordina la USAER con los docentes de aula regular para optimizar el apoyo educativo? ¿Qué estrategias de comunicación y colaboración existen con las familias de los estudiantes atendidos?
	Seguimiento y supervisión	Estrategias de seguimiento	¿Qué mecanismos se utilizan para la supervisión y seguimiento de los planes de intervención?
Producto	Logros y evaluación	Logros de la USAER	¿Cuáles han sido los principales logros de la USAER en la inclusión y mejora del aprendizaje de los estudiantes?
		Métodos de evaluación	¿Qué métodos se utilizan para evaluar el impacto de las intervenciones en los estudiantes?
	Productos finales	Medición de trabajo	¿Qué indicadores se consideran clave para medir el éxito del trabajo de la USAER?
Documentos entregables		¿Qué documentos o productos entrega la USAER al término de su intervención?	
Áreas de oportunidad		¿Qué áreas de oportunidad considera que podrían mejorar los resultados de la USAER?	

Anexo 4. Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011)



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Maestría en Ciencias de la Educación



<i>Variable / categoría</i>	Dimensión	Indicador	Ítems	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
<i>Culturas inclusivas</i>	Creando culturas inclusivas	Construyendo comunidad	Toda la gente que llega a este servicio es bienvenida.				
			El equipo multidisciplinario coopera entre sí.				
			Los estudiantes se ayudan mutuamente.				
			El equipo multidisciplinario y los estudiantes se respetan mutuamente.				
			El equipo multidisciplinario y los padres/tutores colaboran.				
			El equipo multidisciplinario y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos				
			El servicio es un modelo de ciudadanía democrática				
			El servicio fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.				
			Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género				
			El servicio y la comunidad local se apoyan entre sí.				
			El equipo multidisciplinario vincula lo que sucede en la escuela con la vida de los estudiantes en el hogar				
			El servicio desarrolla valores inclusivos compartidos				
	Estableciendo valores inclusivos	El servicio fomenta el respeto de todos los derechos humanos					
		El servicio fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.					

<i>Políticas inclusivas</i>			La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.				
			Las expectativas son altas para todos los estudiantes.				
			Los estudiantes son valorados por igual.				
			El servicio rechaza todas las formas de discriminación.				
			El servicio promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.				
			El servicio anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.				
			El servicio contribuye a la salud de estudiantes y adultos.				
	Estableciendo políticas inclusivas	Desarrollando un centro escolar para todos	El servicio tiene un proceso de desarrollo participativo.				
			El servicio tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.				
			Los nombramientos y los ascensos son justos.				
			La experiencia del equipo multidisciplinario es reconocida y utilizada.				
			Se ayuda a todo el equipo multidisciplinario a integrarse en el centro escolar.				
			El servicio trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.				
			Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en la escuela				
			Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.				
Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos							
El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.							

			Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos						
			El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.						
			El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.						
		Organizando el apoyo a la diversidad		Todas las formas de apoyo están coordinadas					
				Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad					
				La segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar					
				El equipo multidisciplinario apoya la continuidad de la educación de todos los estudiantes					
				El equipo multidisciplinario se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión					
				Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular					
				Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.					
				Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar					
				Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”).					
		<i>Prácticas inclusivas</i>	Desarrollando prácticas inclusivas	Construyendo un currículum para todos	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos				
					Los estudiantes investigan la importancia del agua.				
Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo									
Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano									

		Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo				
		Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales				
		Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo				
		Los estudiantes estudian la vida en la tierra				
		Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía				
		Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.				
		Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música				
		Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses				
		Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza				
	Orquestando el aprendizaje	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes				
		Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.				
		Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes				
		Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje				
		Los estudiantes aprenden unos de los otros				
		Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas				
		Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.				
		La disciplina se basa en el respeto mutuo.				

			El equipo multidisciplinario planifica, enseña y revisa en colaboración				
			El equipo multidisciplinario desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.				
			Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes				
			Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante				
			Las actividades extraescolares están disponibles para todos los estudiantes				
			Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados				

Estas son las tres cosas que más me gustan del servicio:

1 _____

2 _____

3 _____

Estas son las tres cosas que más me gustaría cambiar del servicio:

1 _____

2 _____

3 _____

Anexo 5. Informe técnico de la evaluación

El presente informe expone los resultados de la evaluación del funcionamiento a la Unidad de Servicio de Apoyo a la educación

Regular durante el ciclo escolar 2024-2025. El objetivo principal fue evaluar la capacidad operativa y la efectividad del servicio en la construcción de escuelas inclusivas, identificar las acciones que realiza y reconocer los retos que enfrenta el equipo multiprofesional, utilizando el modelo de Stufflebeam.

Dicha evaluación se concentró en las siguientes categorías:

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
Contexto	Condiciones físicas	“... En la mayor parte de las escuelas no tenemos condiciones como tal... hay dificultades en la infraestructura... no tenemos espacio para reuniones...”	Las condiciones mínimas para que el servicio de USAER brinde el apoyo a las escuelas de educación básica, requiere condiciones físicas (un espacio expofeso para el aula de apoyo) que permitan el desarrollo óptimo de las prácticas profesionales del equipo interdisciplinario. (SEP, 2025)	
	Barreras para el aprendizaje y la participación	“... Tenemos zonas rurales, zonas urbanas y diferentes elementos que vamos ocupando de estas mismas. Hace cuatro años empezamos a trabajar en zonas alejadas, muy rurales y eso nos tomó una curva de aprendizaje que apenas estamos como teniendo las herramientas claras de qué es lo que vamos a hacer, digamos, ese	La USAER reconoce y analiza las fortalezas y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación estructurales, normativas, didácticas y actitudinales existentes o que se generan en el contexto escolar, en las familias o en los agentes educativos incluyendo a la propia USAER.	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		<p>es el entorno adentro de la USAER, tratamos de ser equipos transdisciplinarios...”</p> <p>“pobreza, desigualdades, discriminación” y un “currículo muy inflexible”</p> <p>“La escuela reproduce... desigualdades... los profesores atribuyen condiciones a déficits cognitivos cuando no los hay”</p>	<p>Booth y Ainscow (2002) advierten que una escuela inclusiva requiere transformar culturas, políticas y prácticas para eliminar exclusiones. En este caso, las resistencias institucionales y culturales dificultan avanzar hacia un modelo de participación plena.</p>	
	Comunidad	<p>“...figuras representativas que estudiaron solo primaria... profesionistas muy poco, repercutiendo en el acompañamiento escolar de sus hijos...”</p> <p>“...hemos detectado sobre todo las barreras estructurales. Sobre todo, por esta situación de problemas sociales que aqueja no nada más el municipio, sino todo el Estado, todo el país...”</p>	<p>La USAER debe propiciar condiciones de diálogo, mediante una perspectiva interdisciplinaria entre el equipo de USAER y la comunidad escolar, donde se priorice el aprendizaje, contribuyendo a la creación de una escuela inclusiva (SEP, 2022)</p>	
Insumo	Estructura organizacional	<p>“equipo de esta USAER está completo”, “Hay cambios... los equipos son rotativos...”,</p> <p>El servicio de USAER se encuentra conformada por 11 profesionales (1 directivo, 1 administrativo 4 docentes de apoyo 2 psicólogos 1 trabajador social 1 docente de comunicación y lenguaje 1 modelo de Adulto Sordo)</p>	<p>La estructura organizacional de la USAER está conformada por: la dirección, equipo interdisciplinario (docentes de apoyo, especialistas en psicología, trabajo social y comunicación) y área administrativa (MEJOREDU, 2022).</p> <p>Los docentes de apoyo que invierten más de una hora de traslado entre escuelas atienden a un mínimo de 22 estudiantes.</p>	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		Alumnos atendidos: 129		
	Recursos materiales	<p>“... materiales centrados en pruebas psicométricas costosas que no podemos aplicar... bibliografía poco útil”</p> <p>“tenemos escuelas sedes... y escuelas de itinerancia... aunque los espacios que nos brindan... son reducidos”</p> <p>“laptop... hace cuatro años”, “no hay impresora ni archivero” (E2_CL).</p> <p>“Últimamente, no contamos con materiales didácticos, tecnológicos”</p>	Las Orientaciones para el funcionamiento de la USAER en el estado de Hidalgo (SEPH, 2025) señalan que debe garantizarse el acceso a espacios, materiales y capacitación pertinentes.	
	Capacitación	<p>“... por nuestra cuenta muchas veces estamos tomando cursos, algunos en formación de estudios superiores, de maestrías, doctorados y pues atendemos también a lo que nos van enviando de la Dirección de Educación Especial, los cursos que nos proporcionan y los que de manera también que son de parte de SEP ...”</p> <p>“Todos estamos en formación continua, tenemos también espacios de los propios consejos técnicos escolares, las reuniones técnicas que se dan como USAER...”</p> <p>“... No hay capacitación interna... la capacitación viene de fuera” (E3_PS)</p> <p>“... La formación continua que nos ayuda a tomar algunos talleres, algunos cursos, capacitación y afortunadamente</p>	Dentro del servicio de USAER se promueve el aprendizaje entre pares como una estrategia de formación continua entre el personal educativo con la misma función, que les permite interactuar de manera reflexiva y profunda, impulsando la creación de comunidades de aprendizaje, basadas en un tema o proyectos escolares específicos (SEPH, 2025).	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		Educación Especial cuenta con una mesa técnica a nivel estado y pues a partir de una gestión que se hace de necesidades del propio servicio...”		
Proceso	Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación de la población objetivo	<p>El profesor nos manda una canalización. hacemos en esa misma una entrevista y un IDI. El IDI es un Informe de Detección Inicial</p> <p>... Y posteriormente hacemos un plan de intervención que es el PAMC</p> <p>“los chicos no necesitan un lugar en educación especial, necesitan un lugar en el aula”</p> <p>"Todo lo que se hace aquí es escrito. Lo que no está escrito no existe para la USAER"(</p>	<p>El Plan de Apoyo a la Mejora Continua (PAMC) es el documento que organiza el trabajo de la USAER al interior y al exterior del servicio, es flexible, se encuentre en constante seguimiento e incluye el plan de asesoría y acompañamiento pedagógico.</p> <p>La USAER solicita al docente de aula regular el llenado de una hoja de canalización para los casos que considere que requieren atención por parte del servicio.</p> <p>Elaboran en colaboración el IDI.</p> <p>Para casos con mayores necesidades de apoyo, la estrategia de intervención se realiza acorde a la condición del alumno.</p>	
	Intervención psicopedagógica Asesoría	<p>“... a cada uno de los docentes les proporcionamos algún instrumento, también en los mismos consejos técnicos, para que ellos reflexionen y también les permite decir no, pues este estudiante realmente no corresponde a educación Especial...”</p>	<p>La asesoría como estrategia de atención de la USAER es entendida como parte de un proceso formativo que busca fomentar habilidades para la mejora continua y autónoma de las prácticas docentes y directivas, partiendo de situaciones o necesidades que impacten directamente en los aprendizajes de las NNA, en</p>	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		<p>“... en Consejo Técnico hacemos un informe que se presenta y pedimos un espacio para presentarlo y que conozcan cuáles son las actividades que fuimos realizando ...” (E2_CL)</p> <p>“... trabajamos la asesoría con los docentes de escuela regular, desde la revisión o la planeación conjunta de algunas actividades y a la par haciendo algunos proyectos de trabajo desde la construcción del programa analítico que realiza la escuela, pues la USAER se involucra en ese programa analítico para llevar un buen proceso de estos estudiantes” (E4_DA).</p>	<p>particular de aquellos que enfrentan BAP (USICAMM, 2021).</p> <p>La asesoría se focaliza en una ayuda especializada a partir de dudas concretas en el proceso de enseñanza (MEJOREDU, 2023), por ello inicia en los CTE con un enfoque de cultura de colaboración.</p>	
	Intervención psicopedagógica Acompañamiento	<p>“... podemos ir haciendo algunos ajustes razonables conjuntamente con los docentes y hacemos los procesos de intervención ya trabajando algunos talleres con los chicos, implementando ciertas actividades en conjunto, el trabajo colaborativo con el colectivo docente de la escuela...” (E4_DA).</p> <p>“... La toma de acuerdos con la dirección de la escuela regular ayuda a optimizar tiempos, a realizar actividades con los docentes, creo que a través de una agenda</p>	<p>Mediante el acompañamiento, trabajo conjunto y el ejercicio de la autonomía profesional con los docentes en el aula, la USAER acompaña en el diseño y seguimiento del programa analítico y de planeaciones didácticas con empleo del DUA.</p> <p>Se puede realizar con los docentes dentro del aula tomando como base el programa analítico y planeación didáctica, buscando beneficiar a la totalidad de</p>	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		ayuda mucho el trabajo colaborativo, promover el interés de los maestros, pero también el compromiso que vaya surgiendo durante este proceso de intervención de la USAER en las escuelas regulares.	estudiantes y en su caso, realizar ajustes razonables.	
	Intervención psicopedagógica Tutoría	“... Creemos en la grupalidad, de que tú le puedes dar lo que sea, las terapias que tú quieras, pero no le vas a dar lo que otro chico con discapacidad le da, ese modo de espejarse, ese modo de convivir, ese no lenguaje que termina siendo un estado de convivencia en donde las risas todo el tiempo van apareciendo y a veces uno es el que no cabe en esa dinámica porque uno no entiende por qué se están riendo” “... Está justificado que pueda hacer la intervención individual cuando por ejemplo es un lugar lejano, sus características económicas, situación socioeconómica, si le es difícil también pagar transporte, cuota del DIF y pues hay familias, recursos muy precarios, entonces también podría justificarse la tutoría”.	La tutoría se refiere al trabajo específico y directo con estudiantes, ya sea individual, en pequeños grupos o en el aula, para poder responder a las necesidades de cada uno y teniendo en consideración el contexto sociocultural de la comunidad, la escuela y la familia (SEPH, 2025). Existen situaciones donde de justifica un apoyo individual emergente, como situaciones emocionales donde el apoyo psicológico es crucial o en situaciones donde el contexto familiar no es posible realizar canalización a un apoyo externo.	
	Intervención psicopedagógica Orientación	“... No educamos a los niños, sino que educamos los ambientes” “... Hacemos también vínculos interinstitucionales, ya sea para la	La orientación es una estrategia intencional de corta duración para desarrollar la autodeterminación y conocimiento de directivos, docentes,	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		<p>atención a las aptitudes sobresalientes que le brinden como un espacio de enriquecimiento al estudiante o para realizar los proyectos, muchas veces también necesitamos del vínculo interinstitucional o con la misma comunidad”</p> <p>“se desarrollan talleres de crianza positiva, cocina y arte”, “las visitas domiciliarias... nos brinda mayor información... consolida el compromiso entre los diferentes actores”</p>	<p>familias e incluso estudiantes con base en información verídica a fin de identificar, prevenir, reducir o eliminar barreras para el aprendizaje y la participación y de aprovechar los recursos que posee el contexto sociocultural (SEPH, 2016).</p> <p>Con los directivos, familias o tutores la orientación se realiza mediante la vinculación y canalización a instituciones públicas o privadas. O bien, la orientación a familias o tutores se realiza mediante talleres para padres.</p>	
Producto	Documentos elaborados	<p>“entregamos un producto que es el informe de detección inicial... el informe de evaluación psicopedagógica... y fichas descriptivas finales con lo que se ha logrado”</p> <p>“... Hacemos muchas cosas escritas, uno empieza desde el IDI que es el informe de detección Inicial, el IEPP, la presentación de estas y planes de intervención...”</p>	<p>La USAER requiere de una sistematización de su labor vista en las acciones particulares y específicas de cada integrante, para lograrlo, se apoyan de varios documentos que siempre están revisados y con visto bueno de su directivo:</p> <p>Plan de apoyo a la mejor continua PAMC Plan de área Planeación didáctica Cronograma de actividades</p>	
Producto	Resultados y logros	<p>“... tenemos el primer espacio expreso en cuatro años... signo de que empezamos a ganar un lugar...”</p>	<p>El apoyo que proporciona la USAER está centrado en la colaboración como filosofía de trabajo, lo que implica que el servicio contribuya al desarrollo de</p>	

Dimensión	Categoría	Sistema Valorativo	Normativa	Escala de evaluación
		“procesos escritos... claridad en narrativas... redes y proyectos comunes...” “...la implicación de estudiantes y docentes en proyectos”	acciones y compromiso en la escuela, en el aula y con las familias (SEPH, 2025)	

Dimensión	Categorías		Escala de evaluación
Contexto	Condiciones físicas		
	Barreras para el aprendizaje y la participación		
	Comunidad		
Insumo	Estructura organizacional		
	Recursos materiales		
	Capacitación		
Proceso	Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación de la población objetivo		
	Intervención psicopedagógica	Asesoría	
		Acompañamiento	
		Tutoría	
		Orientación	
Producto	Documentos elaborados		
Producto	Resultados y logros		

La evaluación revela una paradoja Estructural central: el servicio USAER posee un capital humano y metodológico excepcional, pero su funcionamiento está limitado y obstaculizado por deficiencias estructurales severas en el contexto e Insumo de Recursos Materiales.

Dimensión Contexto

El análisis de contexto identifica una distancia crítica entre el ideal normativo de inclusión y las condiciones operativas reales:

- **Condiciones Físicas:** Constituyen una barrera institucional primaria. En la mayoría de las escuelas atendidas, no existen condiciones físicas adecuadas ni espacios exprofeso ("no tenemos espacio para reuniones"), lo cual incumple la normativa y restringe el desarrollo óptimo de las prácticas profesionales.
- **Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP):** Se identifican como mixtas y persistentes. Incluyen BAP estructurales y culturales, esto subraya que la escuela regular aún tiende a patologizar al alumno en lugar de eliminar las barreras.
- **Comunidad:** El entorno social se caracteriza por bajos niveles educativos familiares, lo que dificulta el acompañamiento escolar y demanda una intervención más intensa de la USAER para compensar estas desventajas culturales y estructurales.

Dimensión Insumo

Esta dimensión presenta la principal contradicción:

- **Estructura Organizacional:** Es una fortaleza clave. La plantilla está completa (11 profesionales, atendiendo a 129 alumnos) y cuenta con altos grados de formación (Maestrías y Doctorados). No obstante, la rotación de personal y los tiempos de traslado afectan la continuidad de las intervenciones.
- **Capacitación:** El equipo mantiene una sólida formación continua basada en la iniciativa individual (estudios de posgrado) y el aprendizaje entre pares interno (Consejos Técnicos, Reuniones Técnicas), lo que demuestra una alta cultura de profesionalización activa.
- **Recursos Materiales:** Es la deficiencia más crítica. Existe una asignación inadecuada y una carencia de insumos básicos. Esta escasez obliga al equipo a suplir los recursos personalmente, limitando la eficiencia y restringiendo la capacidad de acción profesional.

Dimensión Proceso.

El proceso de intervención es la mayor fortaleza del servicio, mostrando una alta coherencia entre el diseño teórico y la práctica:

- **Proceso de Canalización, Identificación y Evaluación:** Demuestra rigor documental y formalización. Asegurando la verificabilidad de la teoría de acción del programa.

- Intervención Psicopedagógica (Asesoría, Acompañamiento, Tutoría y Orientación): La práctica es consistentemente transdisciplinaria y colaborativa. Asesoría y Acompañamiento se integran en el Consejo Técnico y en la construcción del Programa Analítico. Orientación se enfoca en educar los ambientes, alineándose con el modelo de Booth y Ainscow, y generando vínculos interinstitucionales. La tutoría se realiza de forma individual de manera compensatoria y ética cuando las barreras impiden el acceso a apoyos externos, lo que se justifica bajo el Principio de Diferencia de Rawls.

Dimensión Producto

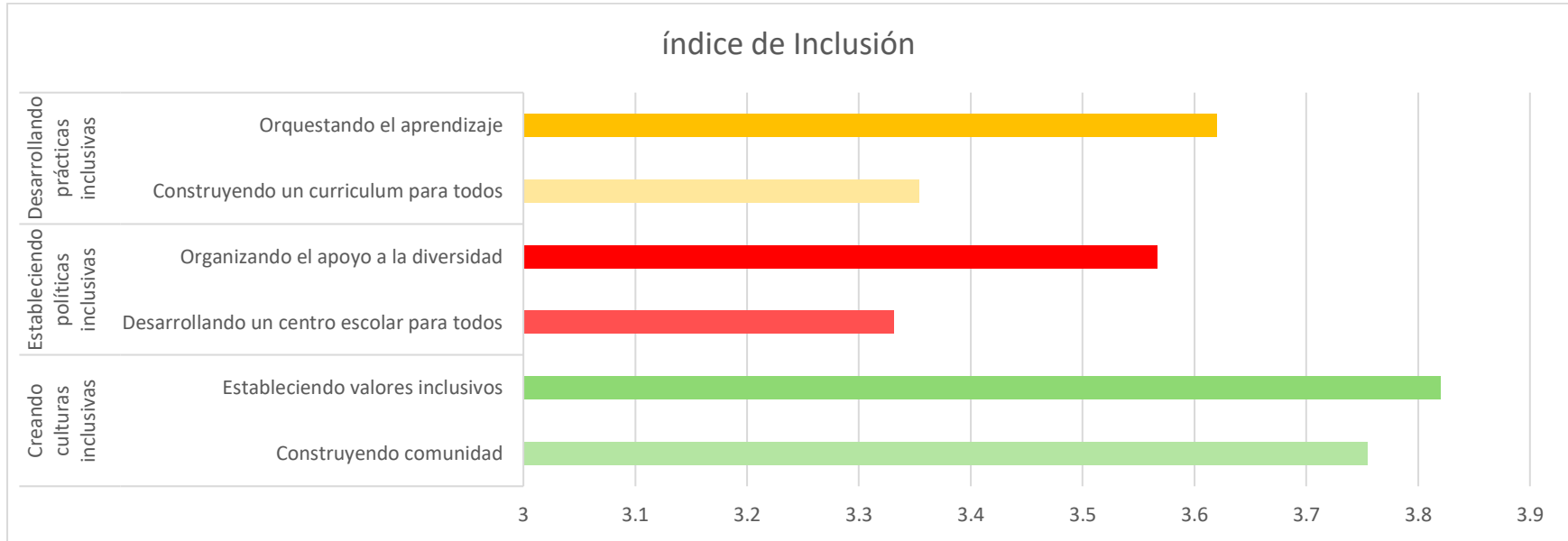
A pesar de los retos estructurales, la USAER produce resultados y logros significativos:

- Documentos Elaborados: El sistema de documentación es un producto clave que garantiza la sistematización y mejora continua del servicio.
- Retos del Equipo: Se concentran en la resistencia cultural de la escuela regular y las deficiencias estructurales.
- Resultados y Logros: Se observa una mayor legitimidad y reconocimiento; además de la implicación de estudiantes y docentes en proyectos comunes, lo cual confirma la transformación de las prácticas escolares hacia un modelo más inclusivo.

Resultados del Índice de inclusión

Los resultados cuantitativos confirman la disparidad estructural identificada:

Dimensión	Rango de Ítems	No. Ítems	Suma Ponderada Obtenida	Puntuación Máxima Posible	Índice	%
Culturas Inclusivas	1 al 21	21	795	21 x 40 = 840	0.9464	94.64%
Políticas Inclusivas	22 al 43	22	754	22 x 40 = 880	0.8568	85.68%
Prácticas Inclusivas	44 al 70	27	943	27 x 40 = 1080	0.8731	87.31%



La Culturas Inclusivas (94.64%) alcanza el valor más alto, lo que demuestra un consenso ético y una filosofía robusta dentro del equipo. Sin embargo, Políticas Inclusivas (85.68%) presenta el índice más bajo, lo que confirma que la voluntad ética del equipo supera su capacidad para institucionalizar y sostener dicha filosofía a través de recursos y estructuras formales.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se proponen las siguientes pautas de mejora:

Área de intervención	Pauta de mejora específica
Recursos físicos	Gestión prioritaria de infraestructura: desarrollar un plan de requerimientos, ante autoridades escolares, para garantizar un espacio físico exclusivo y equipado para la USAER en cada escuela de atención. El espacio debe ser un requisito normativo no negociable.

Área de intervención	Pauta de mejora específica
Políticas para el seguimiento y transición	Diseño curricular para la vida adulta: crear e institucionalizar unidades de aprendizaje o proyectos anuales enfocados en la vida adulta, el entorno urbano y la empleabilidad. Estos módulos deben ser considerados en la planeación argumentada del personal (PAMC).
Permanencia en las escuelas	Plan de Permanencia escolar: Revisar las condiciones y necesidades de la escuela, previo al cierre, con posibilidad de extender el periodo de 4 años.
Ampliación de la relevancia curricular	Inclusión temática y sociocultural: desarrollar guías de asesoría específicas para que el docente de apoyo integre temas de identidad y autoexpresión (moda, cuerpo) y ciudadanía cívica (ética, poder) en el currículo regular.
Institucionalización del conocimiento	Banco de recursos compartidos: convertir el desarrollo de recursos compartidos en una práctica continua y evaluable. Utilizar las plataformas de comunicación existentes para crear un repositorio digital de materiales exitosos.
Gestión de la participación	Protocolo "altas expectativas sostenidas": crear un protocolo de trabajo colaborativo para las escuelas regulares que alinee las altas expectativas (en el diagnóstico) con las responsabilidades del colectivo docente
Manejo de la resistencia cultural	Estrategia de sensibilización de roles: formalizar y aplicar un módulo de capacitación continuo para los docentes de la escuela regular, enfocado en el rol de la USAER y condición de los NNA.
Movilización del contexto	Alianzas estratégicas comunitarias: formalizar convenios con instituciones locales como centros de salud y universidades, para suplir la falta de insumos materiales y expandir las oportunidades de transición a la vida adulta.