

Currículum y didácticas diferenciadas en la enseñanza inclusiva de lenguas



José Manuel Casillas Domínguez
José Efraín Carrera Salcido
Rey David Román Gálvez
Liliana Zamora Alvarado
Prólogo: Lilia Martínez Lobatos



LA BIBLIOTECA

CURRÍCULUM Y DIDÁCTICAS DIFERENCIADAS EN LA ENSEÑANZA INCLUSIVA DE LENGUAS



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre

Rector

Mtra. Edith Montiel Ayala

Secretaria General

Dra. Lus Mercedes López Acuña

Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel

Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Heydeé Gómez Llanos Juárez

Vicerrectora Campus Tijuana

CURRÍCULUM Y DIDÁCTICAS DIFERENCIADAS EN LA ENSEÑANZA INCLUSIVA DE LENGUAS

José Manuel Casillas Domínguez

José Efraín Carrera Salcido

Rey David Román Gálvez

Liliana Zamora Alvarado



LA BIBLIOTECA

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar los capítulos recibidos por parte de dos académicos especialistas en el tema; la segunda estribó en la evaluación de la obra en su conjunto por dos investigadores distintos, miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

**Currículum y didácticas diferenciadas
en la enseñanza inclusiva de lenguas**

José Manuel Casillas Domínguez

José Efraín Carrera Salcido

Rey David Román Gálvez

Liliana Zanora Alvarado

Primera edición: diciembre 2025

© D.R. 2025 José Manuel Casillas Domínguez
 José Efraín Carrera Salcido
 Rey David Román Gálvez
 Liliana Zanora Alvarado

© D.R. Universidad Autónoma de Baja California
Av. Álvaro Obregón S/N, Colonia Nueva
C.P. 21100, Mexicali, Baja California, México
<http://www.uabc.mx>

© D.R. Grupo Editorial Biblioteca, S.A. de C.V.
Manantiales 29 - 5, Colonia Chapultepec
C.P. 62450, Cuernavaca, Morelos.
Tel. 55-3233-6910
<http://www.labiblioteca.com.mx/>

ISBN UABC: 978-607-640-048-7

ISBN LA BIBLIOTECA: 978-607-5927-79-4

Diseño: Fernando Bouzas Suárez

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la Ley Federal de Derechos de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

Impreso en México
Printed in Mexico

Índice

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13
1. Desafíos de Equidad e Inclusión en el Sistema Educativo Mexicano bajo el Marco de la Nueva Escuela Mexicana	17
1.1 Metodología	19
1.2 Resultados.	20
1.3 El Marco Filosófico y Curricular de la Nueva Escuela Mexicana	22
1.4 Equidad e inclusión en el Sistema Educativo Mexicano	25
1.5 Desigualdad por modalidad educativa	26
1.6 Revalorización docente como agente central del cambio	28
1.7 El nuevo paradigma de la evaluación y la verdadera inclusión	30
1.8 Conclusiones.	31
2. Enseñanza del Idioma Inglés a Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Un estudio de Caso	35
2.1 Fundamentación teórica	37
LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO	38
PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	39
EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	40

<i>2.2 Metodología.</i>	42
TIPO DE ESTUDIO.	42
PARTICIPANTES.	43
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS . .	43
PROCEDIMIENTO	44
ANÁLISIS DE DATOS.	45
VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	45
<i>2.3 Resultados.</i>	46
BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN	46
FACTORES QUE FACILITAN LA INCLUSIÓN	47
DIMENSIONES DE ANÁLISIS	48
PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA INCLUSIVA	48
INTERACCIÓN PEDAGÓGICA Y COMUNICACIÓN	48
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ADAPTADA	49
<i>2.4 Propuesta: Principios y estrategias didácticas inclusivas</i>	50
<i>2.5 Discusión</i>	51
LA BRECHA ENTRE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA DOCENTE	52
LA FIGURA DOCENTE COMO AGENTE DE CAMBIO.	53
EL VALOR DE LA ESTRUCTURA Y LA FLEXIBILIDAD	53
EL TRABAJO COLABORATIVO COMO EJE DE SOSTENIBILIDAD . .	54
IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN DOCENTE . . .	55
IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA	55
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.	56
<i>2.6 Conclusiones.</i>	57

3. Sistema curricular mixto en atención de las necesidades educativas especiales de la comunidad ciega en Mexicali	61
3.1 Necesidades educativas especiales (NEE)	64
3.2 Módulos de aprendizaje	65
3.3 Problema objeto de transformación	66
3.4 Inglés para débiles visuales y ciegos	67
3.5 Docentes responsables	67
3.6 Metodología	68
3.7 Resultados	70
3.8 Conclusiones	73
4. Didáctica diferenciada y organización modular para el lenguaje inclusivo	75
4.1 Currículo integrado o modular	76
4.2 Didáctica diferenciada	79
4.3 Caso de un módulo en lenguaje inclusivo desde la didáctica diferenciada en la Facultad de Idiomas Mexicali de la UABC	87
4.4 Diseño curricular del módulo en lenguaje inclusivo	91
4.5 Certificación mediante nano y micro credenciales	93
4.6 Conclusiones	96
Bibliografía	97
Sobre los autores	105

PRÓLOGO

La obra que se presenta es titulada como: Curriculum y didácticas diferenciadas en la enseñanza inclusiva de lenguas. Es el más reciente producto académico de investigación y de estrategias de intervención educativa, que se han desarrollado en los últimos años por parte del Cuerpo Académico (CA) Currículo y Didáctica. Conformado por académicos de las Facultades de Idiomas en Mexicali, en Ensenada y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El Cuerpo Académico originalmente se denominó como Educación y Vinculación, fue registrado en el año de 2007, como parte importante de los objetivos y estrategias de la Dependencia de Educación Superior de Educación y Humanidades Mexicali-Ensenada.

La iniciativa originaria de conformación de cuerpos académicos en la UABC aportaría a la habilitación de su planta docente, como de la formación de recursos humanos y el desarrollo de productos académicos mediante la conformación de líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Hoy el CA ya consolidado, busca analizar los procesos curriculares y didácticos derivados de las políticas educativas que se manifiestan en el aula y que representan las prácticas educativas actuales.

Es en este contexto de actividades del CA, que se presenta el siguiente libro como un resultado del trabajo colaborativo entre académicos comprometidos con la transformación educativa desde la investigación, la reflexión, la innovación curricular y la didáctica desde la práctica docente.

Se contribuye con la convicción de que educar implica transformar la realidad, construir ambientes de aprendizaje que reconozcan la diversidad y promuevan el desarrollo pleno de las perso-

nas. Desde la experiencia universitaria, las y los autores articulan teoría, investigación y práctica, ofreciendo rutas concretas para avanzar hacia una educación con sentido humano, crítica y socialmente responsable.

Los desafíos educativos demandan respuestas integrales, equitativas y humanistas, esta obra se erige como un espacio de análisis crítico y construcción de propuestas para fortalecer el quehacer educativo desde la perspectiva del currículo y la didáctica, particularmente relacionados a los temas de:

- Organización curricular y estructuras modulares, integradas o mixtas en los planes de estudio.
- Didácticas diferenciadas aplicadas a la enseñanza de lengua de señas mexicana, braille, necesidades educativas para comunidades ciegas, y didáctica en comunidades escolares bajo el espectro autista.
- Igualdad y lenguaje inclusivo.

Es en torno a estos temas en general que se desarrolla la temática de la obra que representa un espacio de discusión en tópicos que han mostrado ser poco desarrollados tanto en campo de la didáctica, el currículum, la atención a las necesidades educativas especiales del inglés a población ciega y bajo el espectro autista, como también a las lenguas inclusivas: lenguas de señas mexicana y el braille.

El libro también se inscribe en la visión institucional de la UABC y en los criterios transversales que aportan a la cultura de paz, la salud mental, la equidad e igualdad, como principios valiosos para la formación profesional.

Los casos de estudio que se presentan corresponden al nivel de educación básica y educación superior. En el primer caso, por la búsqueda de estrategias que proporcionen herramientas y sustentos conceptuales para la atención de la enseñanza del inglés a población escolar en el marco del espectro autista en educa-

ción secundaria. Por otro lado, también se tratan experiencias de enseñanza en educación superior para la innovación del diseño de módulos en organización curricular integrada o mixta para la propuesta de enseñanza de lengua de señas y de braille, así como también del inglés a población con deficiencia visual. Así, cada capítulo no solo aporta conocimiento académico, sino también una mirada ética y transformadora sobre el papel de las y los docentes en la construcción de comunidades educativas más justas, solidarias y conscientes.

Publicaciones como esta fortalecen el compromiso de la investigación educativa universitaria con la generación y difusión del conocimiento pertinente, contribuyendo al diálogo entre la teoría educativa y las realidades sociales del país. El Cuerpo Académico Currículo y Didáctica reafirma con esta obra su vocación de servicio, su labor formativa y su apuesta por una educación justa y socialmente pertinente con la comunidad.

LILIA MARTÍNEZ LOBATOS

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, la inclusión, la equidad y el bienestar integral constituyen principios fundamentales para garantizar el derecho universal a la educación de calidad. En el caso de México, persisten desafíos profundos relacionados con el acceso, la permanencia y la calidad de la educación. A pesar de los esfuerzos institucionales y las reformas emprendidas, amplios sectores de la población —especialmente aquellos pertenecientes a zonas rurales, comunidades indígenas o en situación de vulnerabilidad— continúan enfrentando barreras estructurales que limitan su derecho a una educación de calidad. Las desigualdades sociales y económicas se traducen en exclusión educativa, deserción y escasas oportunidades de desarrollo personal y profesional.

En México, los retos vinculados con la desigualdad, la marginación y la atención a la diversidad han sido históricamente persistentes, lo que exige una transformación profunda de las políticas, prácticas pedagógicas y estructuras curriculares. Bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa la iniciativa más reciente de reforma educativa orientada a transformar las prácticas escolares con base en principios de equidad, inclusión y justicia social. Entre sus propósitos se encuentra la atención a la diversidad, la incorporación de perspectivas interculturales y la formación de docentes capaces de reconocer y responder a las diferencias individuales del alumnado.

El presente trabajo integra una serie de estudios y experiencias que abordan, desde distintas perspectivas, la necesidad de diseñar intervenciones educativas inclusivas orientadas a promover la equidad, la participación y el bienestar en el nivel superior. En primer lugar, se examinan los desafíos estructurales del sistema

educativo mexicano en materia de equidad e inclusión, subrayando la urgencia de implementar estrategias que reduzcan las brechas sociales, culturales y territoriales que limitan el acceso y la permanencia escolar. Este análisis permite comprender que la justicia educativa no se logra únicamente con la ampliación de la cobertura, sino mediante políticas que garanticen trayectorias escolares completas y significativas.

En este mismo horizonte, se presentan experiencias de innovación curricular que responden a las necesidades educativas especiales de comunidades tradicionalmente excluidas. El diseño de un sistema curricular mixto en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que incluye el módulo *Lenguaje Inclusivo* con herramientas comunicativas como el Braille y la Lengua de Señas Mexicana (LSM), constituye una práctica formativa que busca sensibilizar a los futuros docentes sobre la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Estas experiencias reflejan el compromiso institucional de la UABC con la formación docente inclusiva y socialmente responsable.

Asimismo, se aborda la enseñanza del idioma inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), destacando la importancia de la adaptación pedagógica, la estructuración del entorno y la formación docente en estrategias diferenciadas. Este estudio de caso evidencia que la inclusión efectiva no depende únicamente de la presencia física de los alumnos, sino de la creación de condiciones pedagógicas que favorezcan su participación y aprendizaje significativo.

Finalmente, se profundiza en la relación entre didáctica diferenciada y organización curricular modular, como propuesta metodológica para atender la diversidad en el aula. La didáctica diferenciada se concibe aquí como una herramienta ética y pedagógica

que reconoce las particularidades del alumnado y promueve una enseñanza más flexible, equitativa y contextualizada.

En conjunto, las temáticas que conforman este documento ofrecen una mirada integral sobre la educación inclusiva como principio transformador del sistema educativo mexicano. Desde la reflexión teórica hasta la práctica aplicada, cada contribución reafirma que la equidad y la inclusión no son solo aspiraciones normativas, sino procesos concretos que demandan innovación, compromiso docente y sensibilidad social. Este enfoque multidimensional invita a repensar la educación como un espacio de convivencia, respeto y justicia, donde todas las personas puedan aprender, desarrollarse y participar plenamente.

Se demuestra cómo un diseño curricular sensible a las particularidades del alumnado puede convertirse en una herramienta eficaz para avanzar hacia un sistema educativo más justo, flexible y humanista. En suma, este trabajo analiza los fundamentos, estrategias y resultados de las propuestas curriculares y pedagógicas que buscan hacer realidad el principio de una educación inclusiva para todos.

Capítulo 1.

Desafíos de Equidad e Inclusión en el Sistema Educativo Mexicano bajo el Marco de la Nueva Escuela Mexicana

Diversos autores han señalado que la equidad constituye un principio rector ineludible de los sistemas educativos contemporáneos. En la región de Iberoamérica, y en el caso particular de la educación en México, se presentan desafíos profundos relacionados con la equidad, la calidad y el acceso. A pesar de los esfuerzos gubernamentales, y el aumento en la inversión, no se ha logrado garantizar que todos los niños, sin importar su origen social, reciban una educación de calidad y tengan un acceso equitativo a ella (Ricalde-Castro, 2024). La desigualdad social y la marginación son identificadas como desequilibrios clave que las políticas educativas deben abordar de manera inclusiva (Trejo y Valencia, 2024, Miranda-Sánchez, 2024).

La justicia social en la educación no puede limitarse a la retórica, sino que debe traducirse en condiciones materiales y pedagógicas que garanticen trayectorias completas para los más desfavorecidos (Ducoing Watty, 2018 p. 45). En el caso mexicano, esta tensión entre discurso y práctica ha sido constante y explica en buena medida las cifras de exclusión que persisten hasta hoy.

Uno de los problemas más evidentes es la falta de acceso y permanencia, especialmente en los niveles de educación secundaria y media superior. “Anualmente el abandono representa salida temprana de más de 3,200 jóvenes al día, calculando por 200 días del ciclo escolar, siendo ésta una de las mayores tasas de abando-

no en América Latina y en los países que conforman la OCDE” (Cuellar, 2017). Las tasas de abandono escolar son significativas, y las subpoblaciones más vulnerables, como los jóvenes de zonas rurales y las comunidades indígenas, tienen un acceso considerablemente menor a la educación en comparación con sus pares urbanos. Esta situación se agrava por una marcada desigualdad en infraestructura, recursos y resultados educativos, afectando principalmente a los estudiantes en situaciones de mayor desventaja.

En cuanto a la falta de una educación de calidad, las evaluaciones internacionales muestran que los niveles de aprendizaje en la región son notablemente inferiores a los de países más desarrollados. En el caso mexicano, desde la primera aplicación de la prueba PISA en el año 2000, en materia de lectura no ha habido un avance como tal. En dicho año, México tuvo 422 puntos en lectura y en el año 2015 obtuvo 423 (Centeno-García, 2023). Es decir, durante los cambios partidistas de gobiernos en los últimos años los resultados en estas pruebas no han cambiado. La mitad de los alumnos no alcanzan las competencias básicas necesarias y esto conlleva dificultades para integrarse adecuadamente al mundo laboral. La pandemia de COVID-19 exacerbó estos problemas, provocando un retroceso en habilidades fundamentales como las matemáticas y la comprensión lectora.

El sistema educativo mexicano se erige sobre un campo de profundas desigualdades estructurales que condicionan las oportunidades de desarrollo de millones de niñas, niños y adolescentes. En este contexto, analizar la equidad y la inclusión no es solo una tarea académica, sino un imperativo estratégico para el desarrollo nacional. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) emerge como la más reciente iniciativa de reforma a gran escala, con la ambiciosa meta de abordar estos desafíos históricos y reorientar el sistema hacia un horizonte de justicia social.

La magnitud del problema se refleja crudamente en la trayectoria educativa de los estudiantes desde estudios a inicio de siglo XXI. Las cifras revelan un dramático “efecto embudo” de exclusión en cada transición de nivel: de cada 100 niños y niñas que inician la primaria, apenas 62 logran culminar la secundaria, 46 ingresan al bachillerato y solo 13 concluyen la educación superior (Secretaría de Educación Pública, 2022). Este dato no es una simple estadística, sino un indicador de un sistema que filtra y excluye, donde las condiciones sociales, económicas y territoriales determinan en gran medida el destino educativo.

Por lo anterior, el presente texto documenta sistemáticamente las brechas de equidad e inclusión que persisten en México. Para ello, se utilizará como marco de análisis los principios y la estructura de la Nueva Escuela Mexicana, la reforma a la educación normalista y los nuevos paradigmas de evaluación. A través de este análisis, se busca ofrecer una visión clara de los obstáculos que la reforma actual debe superar para materializar su promesa de una educación verdaderamente universal, inclusiva y de excelencia.

1.1 Metodología

La definición de investigación como articulación, propuesta por Fractalitats en Investigació Crítica (FIC), conceptualiza la actividad investigadora como una acción política que se basa en la conexión parcial con los diversos aspectos del fenómeno en estudio, entre los cuales se incluyen personas, acontecimientos y textos.

Según el concepto de articulación (tomado de Laclau y Mouffe, 1985), la investigación documental se fundamenta en la comprensión de que el conocimiento es un resultado de relaciones precarias e históricamente situadas donde se logra una fijación temporal de significados (Fractalitats en Investigació Crítica, 2005). Esta propuesta metodológica sostiene que la investigación no se trata de descubrir una realidad externa, sino de reconocer

el carácter situado y localizado del conocimiento y la necesidad de una conexión parcial con otros agentes y perspectivas (como otros textos o interpretaciones) para poder transformar la posición inicial del investigador.

El estudio documental se define como el proceso que sintetiza datos de tipo cualitativo soportado en documentos narrativos de diferentes fuentes de información, en donde su uso requiere de análisis de contenido (Guevara-Rodríguez, 2019).

1.2 Resultados

Para comprender a cabalidad el punto de partida de la NEM y la naturaleza de los retos que enfrenta, es indispensable examinar primero el legado de las reformas que la precedieron y que configuraron el panorama educativo actual y que enmarcan un contexto histórico.

Las reformas educativas implementadas en México desde la década de 1990 hasta 2018 han moldeado profundamente el sistema actual, dejando un legado complejo que la Nueva Escuela Mexicana busca trascender. Estos procesos de cambio, enmarcados en un paradigma eficientista de corte neoliberal, se centraron en conceptos como la calidad y la eficiencia, agudizando las desigualdades existentes en lugar de mitigarlas y sentando las bases para una ruptura discursiva.

El periodo neoliberal introdujo una noción de calidad vinculada a parámetros internacionales y a la medición estandarizada, el sentido formativo se subordinó a la exigencia de resultados inmediatos. Esta tendencia es representativa de un enfoque más amplio que subordinó la pedagogía al control administrativo (Manzanilla et al., 2024).

Durante este periodo denominado neoliberal, conceptos como *calidad educativa*, y *competencias* se instrumentalizan para servir a

una lógica de mercado. La educación se redujo a un criterio instrumental basado en la eficiencia pedagógica y la eficiencia escolar, lo que condujo a la proliferación de evaluaciones estandarizadas como ENLACE y EXCALE (Secretaría de Educación Pública, 2022). Estas pruebas, utilizadas como herramientas de rendición de cuentas, ignoraron sistemáticamente los diversos contextos socioculturales y redujeron el complejo proceso formativo a resultados cuantificables. La reforma educativa 2013, impulsada en el marco del “Pacto por México”, representa la culminación de este enfoque al vincular la evaluación del desempeño docente con la permanencia laboral, fomentando la competencia sobre la colaboración.

La Nueva Escuela Mexicana se postula explícitamente como una ruptura con este modelo. El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 describe el periodo anterior como uno que generó una “oligarquía político-empresarial”, donde las instituciones gubernamentales fueron puestas al servicio de intereses corporativos (DOF, 2019). En contraste, la NEM se alinea con la propuesta de “separar el poder político del poder económico” y de construir la “modernidad desde abajo, entre todos y sin excluir a nadie”. Este cambio de paradigma busca dismantelar la lógica instrumental y mercantilista para dar paso a un proyecto centrado en el bienestar colectivo (SEP, 2022).

Este legado de reformas centradas en la estandarización y la eficiencia creó la necesidad de un nuevo marco filosófico y pedagógico que reconociera la diversidad del país y revalorizara el papel de las comunidades y los docentes como agentes de transformación.

1.3 El Marco Filosófico y Curricular de la Nueva Escuela Mexicana

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2019), la NEM se basa en “el respeto a la dignidad humana y el reconocimiento de la diversidad cultural” (p. 12). Este fundamento se articula con lo expuesto por García y Piña (2024) donde señala a la formación ciudadana como eje rector que priorice los derechos y valores en los procesos formativos y que este binomio afronte los problemas de convivencia social; premisa que se refuerza con los contenidos de los libros de texto gratuitos (LTG) que vinculan los saberes con problemas comunitarios (Manzanilla Granados et al., 2024).

La Secretaría de Educación Pública (2019) planteó de manera explícita que la NEM debía “formar ciudadanos libres, responsables, informados y participativos, con valores y un profundo amor a la patria” (p. 6). Esto se refuerza en el Marco curricular y plan de estudios 2022, donde se afirma que “el derecho a la educación implica el acceso a saberes culturalmente significativos y pertinentes para la vida” (SEP, 2022a, p.14). El Acuerdo número 14/08/22 publicado en el Diario Oficial de la Federación (SEP, 2022b) establece de manera vinculante que el currículo se organizará en fases de desarrollo, integrando los campos formativos y ejes articuladores. De esta forma, la reforma no se limita a un discurso político, sino que adquiere carácter normativo y obligatorio.

La NEM se presenta como un proyecto transformador que busca reorientar el sistema educativo nacional hacia un enfoque humanista, comunitario e inclusivo, fundamentado en los principios del Artículo 3º Constitucional. Su importancia estratégica radica en el intento de superar el modelo tecnocrático anterior para construir una educación que promueva la formación de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la justicia social.

Los principios rectores de la NEM (ver tabla 1) articulan una visión integral del desarrollo humano y social, buscando formar ciudadanos con una sólida base ética y un profundo sentido de comunidad, partiendo de los valores como la honestidad, responsabilidad ciudadana (conjugación de valores con la justicia y el civismo) y el respeto de la dignidad humana. Este último, tal y como señala el documento de Plan de estudios 2022, en donde la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, y que este valor es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable, justificando por sí mismo el ejercicio efectivo de los derechos humanos y la justicia social.

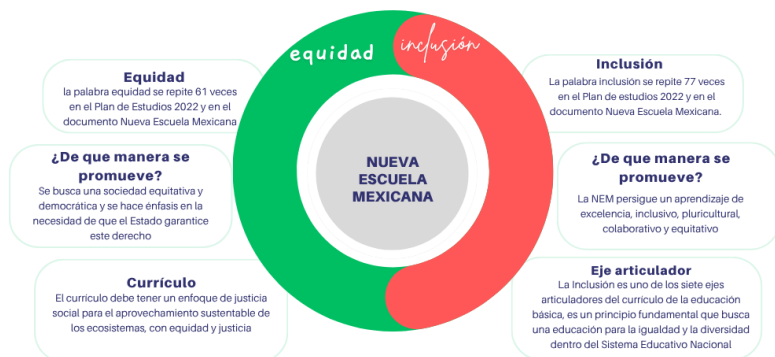
Tabla 1. Principios rectores de la Nueva Escuela Mexicana

<i>Principio</i>	<i>Definición</i>
Fomento de la identidad con México	Promueve el aprecio por la diversidad cultural, lingüística e histórica del país.
Responsabilidad ciudadana	Implica la aceptación de derechos y deberes, y el respeto por valores cívicos como la honestidad, la justicia y la solidaridad.
Honestidad	Se concibe como un comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social.
Participación en la transformación de la sociedad	Fomenta que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y participen en la resolución de problemas comunitarios.
Respeto de la dignidad humana:	Asume la educación desde una perspectiva humanista, promoviendo el respeto irrestricto a los derechos humanos y la igualdad de todas las personas.
Promoción de la interculturalidad:	Reconoce la composición pluricultural de la nación y promueve un diálogo simétrico entre culturas.
Promoción de la cultura de la paz:	Busca formar ciudadanos que favorezcan el diálogo constructivo y la solución no violenta de conflictos.

Fuente: SEP, 2022a.

Adicionalmente los principios de la NEM abordan elementos como la identidad, la interculturalidad, la cultura de paz como medio para la transformación social, por lo tanto, la inclusión, desde la perspectiva decolonial, requiere que la escuela fortalezca la dignidad humana de los estudiantes en un marco de diversidad.

Figura 1: Equidad e inclusión en la NEM



Fuente: elaboración propia de acuerdo con SEP, 2022a.

Ahora bien, la estructura curricular que se suscribe en el Plan de estudios 2022 representa cambios relevantes en los puntos de partida, ya que se considera, por primera vez en materia educativa, una política de inclusión a la educación inicial como educación formal (SEP, 2022a).

Así mismo se transitó de una formación organizada en asignaturas a campos formativos, estos últimos, integrados de saberes disciplinares que anteriormente se veían aislados: Lenguajes (español y lenguas indígenas, artísticas y extranjeras (preferentemente inglés); Saberes y pensamiento científico (ciencias y matemáticas integradas desde una perspectiva social y natural); Ética, naturaleza y sociedad (historia, cultura y sociedad) y; finalmente, el cuarto campo formativo denominado De lo humano y lo comunitario (promoción de la convivencia, la paz, la salud y la construcción de la identidad) (SEP, 2022a).

El plan de estudios no omitió incluir componentes de análisis más profundo, a lo que la SEP llamó ejes articuladores, interpretándose como una visión transversal entre los campos formativos. Los siete ejes son: Inclusión, Pensamiento Crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de Género, Vida Saludable, Apropiación de

las culturas a través de la lectura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas.

La NEM y el Plan de Estudios 2022 representan un cambio de paradigma relevante, ya que además de una estructura curricular adaptable a la sociedad, representa un involucramiento formal del profesorado en la elección de contenidos posterior a la lectura de la realidad, lo anterior propone una autonomía profesional. En este sentido, Martínez et al (2024) señalan una visión distinta donde la comunidad es considerada como el eje rector de la labor educativa, por lo que se promueve una formación de personas con pensamiento crítico y con igualdad de oportunidades, al mismo tiempo de rescatar los problemas y valores nacionales.

Con respecto a la operacionalización del Plan de estudios y la NEM, existe un proceso de co-diseño que implica que los docentes colaboren en la elaboración del programa analítico con el liderazgo del directivo escolar. Este ejercicio parte de la necesidad de problematizar la realidad, donde se lee el contexto inmediato de la escuela y se diseñan procesos formativos pertinentes con un énfasis marcado en la inclusión, la autonomía, la identidad y el desarrollo comunitario.

1.4 Equidad e inclusión en el Sistema Educativo Mexicano

En el pasado, los gobiernos han puntualizado la amplia brecha de desigualdad y una inequidad latente entre los diferentes niveles y modalidades educativas. De acuerdo con el Modelo educativo Aprendizajes Clave, el Estado logró ampliar la cobertura educativa en niveles primaria y secundaria durante la segunda mitad del siglo XX, no obstante, se reconoció -en ese periodo sexenal- la insuficiente cobertura en niveles de educación inicial, preescolar y bachillerato, así como también de los grupos de ingresos eco-

nómicos más bajos y los grupos tradicionalmente excluidos (SEP, 2017a p.150).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2022) refiere que la inclusión requiere algo más que acceso, implica prácticas y ajustes en el diseño del aprendizaje. Expectativas inalcanzables, trayectorias inconclusas, desigualdad de materiales e insumos tecnológicos para apoyar los procesos formativos enmarcan barreras estructurales para la inclusión y la equidad, lo que representa una desigualdad sistémica reproducida entre la federación y los estados (Zepeda-Gil, 2022, p.8).

La normativa mexicana, desde el Programa Sectorial de Educación, subraya la importancia de implementar acciones que atiendan la marginación, los rezagos en la infraestructura y la brecha digital, garantizando la equidad y la excelencia educativa en todos los niveles de enseñanza (SEP, 2020). No hay que olvidar que, desde el año 2017, con el Modelo Aprendizajes Clave, se abordaba temáticas como la diversidad, la no discriminación por razón de género, discapacidad, religión, orientación sexual u origen étnico (SEP, 2017, p.153). No obstante, es la NEM quien arroja dichas premisas dentro de los ejes formativos ya anteriormente descritos en este estudio. Lo que es cierto, es que la reforma educativa implementada desde el 2019 debe enfrentar una realidad marcada por desigualdades sistémicas manifestadas en diversas dimensiones y condiciones.

1.5 Desigualdad por modalidad educativa

Los sistemas educativos nacieron marcados por rasgos de la sociedad tradicional, en particular la división de la población en una minoría letrada y una gran mayoría analfabeta (Martínez-Rizo, 2024). En el contexto mexicano, la pobreza representa el mayor testimonio de desigualdad. Lamentablemente, este efecto preva-

lece entre los grupos poblacionales con mayor riesgo, aquellos que experimentan situaciones de discriminación y vulnerabilidad (niños, niñas, adolescentes, mujeres, adultos mayores y discapacitados) (Ducoing Watty, 2018).

A continuación, se presenta un análisis de resultados de aprendizaje por modalidad educativa (Ver tabla 2) del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación en el 2016 recuperado por Inclán, 2018 y con el análisis de Ducoing-Watty (2018), ante la inexistencia de los estudios ya publicados por el instituto, se reconoce en la tabla, la publicación de las autoras para efectos de referenciación.

**Tabla 2: Modalidades características
y resultados en PLANEA 2015**

<i>Modalidad</i>	<i>Características</i>	<i>Resultados de Aprendizaje (Planea 2015)</i>
General	Ubicadas principalmente en zonas urbanas con niveles de marginación medios, bajos o muy bajos. Cuentan con un docente por grado.	En Lenguaje y Comunicación, 27.9% se ubica en el Nivel I (insuficiente). En Matemáticas, 67.0% se encuentra en este nivel.
Técnica	Similar a la general, pero con talleres para la formación tecnológica. Concentra menos del 39% de sus escuelas en zonas de alta marginación.	Muestra resultados ligeramente inferiores a la modalidad general. En Lenguaje, 29.4% está en Nivel I, y en Matemáticas, 70.0%.
Telesecundaria	Ubicadas en localidades rurales con altos niveles de marginación. Un solo docente imparte todas las asignaturas con apoyo de material televisivo.	Presenta un rezago significativo. El 40.6% de sus estudiantes está en Nivel I en Lenguaje, y el 66.3% en Matemáticas.
Comunitaria	Atendida por el CONAFE en localidades rurales aisladas y con muy alta marginación. Varios grados escolares son atendidos por el mismo docente.	Muestra los resultados más bajos. El 43.6% está en Nivel I en Lenguaje y un alarmante 84.4% en Matemáticas.
Privada	Ubicadas en zonas urbanas con bajos niveles de marginación, atendiendo a población de mayor capital económico, estos planteles gozan de personal docente adicional al grado escolar.	Supera ampliamente a todas las modalidades públicas. Solo el 10.1% de sus alumnos está en Nivel I en Lenguaje, y el 19.8% alcanza el Nivel IV (sobresaliente).

Fuente: Información adaptada de INEE, 2016, Inclán, 2018, Ducoing Watty, 2018.

Como podemos visualizar, se demuestra en el caso de educación secundaria como las modalidades educativas revelan una complejidad del factor económico y educativo, evidenciando que en particular el nivel secundaria se ofrece en diversas modalidades que responden a contextos con realidades fuertes que impactan en los resultados de aprendizaje; tal es el caso de telesecundaria y comunitaria que obtienen los resultados más bajos.

Por lo anterior, el rendimiento escolar y los niveles de logro suponen el destino de los estudiantes bajo estas modalidades, mismas que se suscriben en deserción escolar, limitadas -o nulas- oportunidades laborales y profesionales, provocan de manera no intencionada fracturas estructurales que impulsan la inequidad (Trejo Vivanco et al, 2025).

Ahora bien, otro factor de exclusión y que agrava la inequidad es precisamente la infraestructura y el equipamiento. Las escuelas ubicadas en la periferia de las ciudades o en contextos rurales carecen de materiales tecnológicos que permitan mejorar las experiencias de aprendizaje.

Investigaciones al respecto son coincidentes en que las zonas rurales son donde mayores limitantes existen en cuanto a habilidades digitales e infraestructura en telecomunicaciones (Martínez Domínguez, 2020). Incluso no se cuenta con acceso a la red, considerándose que el sector rural no es rentable para empresas privadas por baja población y lejanía de la zona urbana. Como consecuencia, el profesorado necesita generar sus propios materiales con escasa tecnología para dinamizar sus clases.

1.6 Revalorización docente como agente central del cambio

Acerca de las exigencias a los profesores mexicanos, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana resaltan cambios relevantes

en el rol del docente como agente de cambio, una de esas acciones es el co-diseño y la figura de academia para la toma de decisiones sobre lo que ha de enseñarse y en qué momento de los periodos escolares. Al respecto, Hernández Durán (2023) sostiene que el co-diseño curricular demuestra los talentos y el potencial creativo de la comunidad docente, pese a las limitaciones estructurales y falta de orientación en este ejercicio desde las autoridades educativas.

En el plan de estudios 2022 de la educación básica (SEP, 2023a) se concibe un nuevo perfil docente con mayor autonomía profesional y compromiso social. En correspondencia a esto, la formación inicial y continua del profesorado es abierta y flexible, pero presenta carencias en la verdadera ruta a seguir por los profesionales de la educación, ya que a mayor inversión de tiempo, preparación, capacitación o programas de superación profesional (posgrados) no existe garantía de mejora a la par en sus condiciones laborales y económicas (Zamora y Juárez, 2022).

La autonomía profesional es uno de los términos claves en la NEM, ya que se pretende que dejen de ser operadores de planes y programas de estudio y se conviertan en profesionales reflexivos, que contextualice los contenidos curriculares, dialoguen con sus pares académicos y diseñen experiencias de aprendizaje pertinentes, aplicables a problemáticas que nos importan a toda una comunidad. Para lograr lo anterior, se requiere un profesional de la educación con alto compromiso social y disponibilidad para transformar la educación del pasado.

La Nueva Escuela Mexicana propone un nuevo marco curricular, que necesita de agentes pedagógicos comprometidos, no obstante, la propia formación magisterial y las condiciones laborales reflejan la misma desigualdad estructural que se pretende subsanar (Zepeda Gil, 2022). Por lo anterior, los docentes deberán ser formados y apoyados en los espacios de formación -inicial y

continúa- para construir puentes entre la comunidad y el nuevo currículo.

A la par de la publicación oficial del Plan de estudios para la educación básica (SEP, 2022a) se desarrolló un nuevo plan de estudios para las escuelas Normales, estructurado en tres fases (inmersión, profundización y despliegue) que busca articular los esfuerzos de la NEM, El plan de estudios 2022 y la formación normalista, no obstante se verá el impacto de este cambio curricular al cierre del presente ciclo escolar 2025-2026 cuando los normalistas de esta generación tengan la inserción laboral esperada.

La formación continua responde a la Estrategia Nacional de Formación Continua, misma que cada año aumenta propuestas formativas en diferentes dispositivos (tertulias pedagógicas, grupos de análisis, etc.) apostando a que estas nuevas formas de actualización fomenten en el profesorado mayor identidad con la Nueva Escuela Mexicana, con las necesidades del colectivo docente y que estén dotadas de tópicos originados en la pedagogía crítica (SEP, 2025). Con respecto a las estrategias didácticas, se busca brindar herramientas al profesorado en metodologías activas, enfoque centrado en proyectos y estudio de casos. La práctica docente, enriquecida por una formación sólida y el ejercicio de la autonomía, debe estar sustentada por herramientas de evaluación coherentes con este nuevo enfoque pedagógico.

1.7 El nuevo paradigma de la evaluación y la verdadera inclusión

Las tendencias internacionales buscan separar la evaluación de una visión puramente punitiva, y la evaluación formativa supone dicho arreglo. A la par de esto, se contempla la autoevaluación y la coevaluación (Mejoredu, 2022 y SEP, 2023a). Expertos en materia de evaluación, aplauden los esfuerzos por concebir de una manera diferente, no como un momento de control si no como parte del

proceso formativo. En el pasado el Sistema educativo nacional propone materiales y mecanismos de evaluación como apoyo y no como un control de indicadores educativos. Actualmente, la SEP (2023a) en su modelo educativo y los libros de texto gratuitos la definen -a la evaluación- como una herramienta de mejora continua.

En particular, la evaluación de los aprendizajes en la NEM propone una ruta de evaluación sumativa a la formativa, misma que representa una ruptura de paradigma, tanto para como ha de formarse a los estudiantes, hasta de cómo valorar los aprendizajes a partir del desarrollo integral de los alumnos en procesos específicos de su formación (Trejo Vivanco et al, 2025).

El Mejoredu (2022) propuso un modelo de evaluación diagnóstica con atributos como el sentido pedagógico, el uso diagnóstico y formativo, su carácter participativo e integral y la contextualización (es decir adaptar la evaluación a una diversidad amplia de comunidades escolares con su complejidad). Esta nueva visión, se enfoca más en el proceso que en el resultado, se trabaja con los errores como una oportunidad de aprender y no como detonante de sanciones.

Al respecto de la inclusión, resulta importante reflexionar qué tan adaptado resulta la contextualización a estudiantes neurodivergentes en su comunidad escolar para el logro de los campos formativos propuestos por la NEM, es ahí donde se nutre el cambio de paradigma en la evaluación, ya que genuinamente el profesorado con sensibilidad de estas realidades impulsará el núcleo de la propuesta curricular.

1.8 Conclusiones

La Nueva Escuela Mexicana representa un ambicioso esfuerzo para transformar la educación en México bajo lineamientos huma-

nistas e inclusivos, no obstante, críticos de las políticas educativas actuales (Hernández Moreno, 2024; Zepeda Gil, 2022; Manzanilla Granados et al., 2024) puntualizan que el éxito del modelo y el plan de estudios depende completamente de su capacidad para manejar una política coherente, sustanciosa y articulada con cambios curriculares implementados asertivamente. Lo anterior representa una oportunidad histórica hacia una educación más justa y equitativa, traducir esto en un compromiso para reducir la desigualdad que por más de una década nos acompaña, citando el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 establece como uno de sus principios rectores “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” (PND, 2019, p. 4).

Algunos de los desafíos para consolidar la equidad bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana son:

Las reformas del pasado profundizaron mucho más la desigualdad, esta nueva escuela propone dentro de sus principios la equidad, la inclusión a través de un sentido humanista. Adoptó un número relevante de teorías y filosofías de la pedagogía crítica, formando el espíritu desde muy pequeños, Martínez Rizo (2024) propone cambios pertinentes en la estructura de la educación desde el preescolar y su necesidad de grupos reducidos para privilegiar el desarrollo socio-emocional y de valores cívicos, reorganizar los grados escolares de acuerdo a otros factores como la madurez cognitiva, en secundaria inducir un currículo compacto, con menos contenido y docentes con mayor número de horas (tiempo completo) que permita reorientar los procesos formativos de los adolescentes.

Enriquecer los procesos formativos de los estudiantes como potenciador de la autonomía curricular, con mayor apoyo económico y material para llevar el proceso formativo a un nivel mucho más enriquecedor y estimulante, sin olvidar, las carencias de las escuelas más vulnerables, con infraestructura suficiente ni capital

humano disponible, que en las políticas educativas se reconozca el riesgo de ampliar la brecha entre las escuelas que pueden innovar y las que apenas pueden operar. Una propuesta pedagógica como la NEM, no actúa por sí sola: necesita de acceso tecnológico, neutralizar la brecha económica y resolver los temas pendientes que afectan a alumnos, profesores y escuelas (Manzanilla et al, 2024).

El último desafío, incluso el más complejo, es la inercia institucional que propone la NEM: autonomía profesional, colaboración y la evaluación formativa son un desafío histórico que genera resistencias, décadas de prácticas institucionales arraigadas centradas en indicadores educativos nos pone en una reflexión sobre las fricciones entre el centralismo político y la fragmentación de las instituciones, no olvidemos que las escuelas normales están viviendo cambios relevantes enmarcados por una sobrecarga burocrática mal direccionada.

En síntesis, la Nueva Escuela Mexicana, el Plan de Estudios 2022, los libros de texto gratuito y todos los programas e iniciativas que se tejen de este esfuerzo nacional requieren de una adopción sólida de su teoría, de romper visiones tradicionales y prácticas del pasado para sostener los aprendizajes de los estudiantes que han sido desfavorecidos de manera histórica, bajo este reconocimiento no basta una promesa de educación con justicia social: es necesario se que se convierta en una realidad.

Capítulo 2.

Enseñanza del Idioma Inglés a Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Un estudio de Caso

La enseñanza del idioma inglés en el contexto educativo mexicano ha experimentado transformaciones significativas a partir de la implementación de políticas públicas orientadas a fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua como herramienta de comunicación global. Sin embargo, a pesar de los avances normativos y curriculares, persisten desafíos sustantivos relacionados con la atención a la diversidad en las aulas, particularmente cuando se trata de estudiantes con condiciones del neurodesarrollo como el Trastorno del Espectro Autista (TEA). La educación inclusiva, planteada como principio rector del sistema educativo nacional, exige no sólo la incorporación física de los alumnos en los espacios escolares, sino también la creación de condiciones pedagógicas que aseguren su participación significativa y su progreso académico.

En las últimas décadas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha promovido políticas orientadas a garantizar la equidad y la calidad educativa para todos los estudiantes. Documentos como el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017) y los lineamientos del *Programa Nacional de Inglés (PRONI)* reflejan la intención de fortalecer las competencias comunicativas en inglés desde una perspectiva inclusiva. No obstante, la práctica cotidiana en las aulas de educación secundaria revela que los docentes enfrentan múltiples limitaciones para implementar estrategias que respondan a las particularidades de estudiantes con

TEA, especialmente cuando carecen de formación especializada o de apoyos técnicos adecuados (British Council, 2015).

El Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por diferencias en la comunicación social, intereses restringidos y patrones repetitivos de conducta. Estas características influyen de manera directa en la forma en que los estudiantes aprenden y se relacionan con su entorno. En el caso específico del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, las demandas comunicativas y sociales propias de esta asignatura pueden representar un reto adicional para los estudiantes con TEA, quienes suelen requerir apoyos visuales, rutinas estructuradas, instrucciones claras y un ambiente sensorial predecible (Reppond, 2015). Sin embargo, cuando estas condiciones se proporcionan, los resultados suelen ser altamente positivos, ya que muchos estudiantes del espectro demuestran notable capacidad de memorización y atención al detalle, lo que puede convertirse en una fortaleza para el aprendizaje lingüístico.

El presente capítulo se propone analizar, desde una perspectiva académica y aplicada, un conjunto de estrategias inclusivas que favorecen la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA en el nivel de educación secundaria. Dichas estrategias derivan de una investigación de tipo mixto, con predominancia cualitativa, realizada en una institución privada de la ciudad de Mexicali, Baja California. El estudio tuvo como objetivo central diseñar y validar un manual de estrategias didácticas inclusivas dirigido a docentes de inglés, con el propósito de fortalecer su práctica pedagógica en contextos de diversidad.

Asimismo, se pretende ofrecer una reflexión crítica sobre las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la inclusión, así como evidenciar la relevancia de la formación docente continua y de la colaboración interdisciplinaria entre especialistas, profesores y familias. El análisis que se presenta busca integrar la inclu-

sión como un componente inherente a la calidad educativa y al ejercicio pleno del derecho a la educación

Este trabajo se estructura en cinco apartados principales. El primero desarrolla la fundamentación teórica, que articula tres ejes: la enseñanza del inglés en el contexto mexicano, los principios de la educación inclusiva y las características del TEA en la adolescencia. El segundo describe la metodología empleada en la investigación; el tercero presenta los resultados y la propuesta de estrategias didácticas; el cuarto analiza la discusión de hallazgos y su relación con la práctica docente; y finalmente se ofrecen las conclusiones del estudio realizado.

En síntesis, el capítulo pretende contribuir a la consolidación de una práctica docente reflexiva e inclusiva, que reconozca la diversidad como una oportunidad pedagógica y no como una barrera. Bajo esta mirada, la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA se entiende no sólo como un desafío metodológico, sino como una vía para construir aulas más equitativas, humanas y comprometidas con el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

2.1 Fundamentación teórica

La fundamentación teórica de este estudio se sustenta en tres ejes conceptuales interrelacionados: (a) la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo mexicano; (b) los principios de la educación inclusiva y su aplicación en contextos de diversidad; y (c) las características del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la adolescencia y sus implicaciones didácticas. Este marco conceptual busca establecer una base sólida que oriente la interpretación de los resultados y la formulación de estrategias pedagógicas inclusivas.

La enseñanza del inglés en el contexto educativo mexicano

En México, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha consolidado como un componente esencial de la educación básica y media superior. A partir de la década de los noventa, la globalización económica, la expansión de los medios de comunicación y la necesidad de acceso a información científica y tecnológica impulsaron la implementación de programas oficiales para la enseñanza del inglés. Sin embargo, la distribución desigual de recursos, la falta de formación docente y las diferencias regionales han generado brechas significativas en la calidad de la enseñanza (British Council, 2015).

El Programa Nacional de Inglés (PRONI), impulsado por la Secretaría de Educación Pública, busca desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes en la lengua inglesa, priorizando el enfoque comunicativo y la integración de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura (SEP, 2017). No obstante, estudios recientes evidencian que la aplicación de dicho programa varía ampliamente entre contextos públicos y privados, y que su adaptación para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales sigue siendo limitada (Bellaton, García & Zepeda, 2012).

En las escuelas privadas, donde se desarrolla la investigación base de este capítulo, los programas de inglés suelen tener mayor carga horaria y un enfoque más intensivo, pero esto no garantiza una práctica inclusiva. La atención a la diversidad depende en gran medida de la disposición individual de los docentes y de la existencia de apoyos institucionales específicos. Según Cantú y Martínez (2006), la enseñanza del inglés en contextos bilingües puede ser más flexible en términos metodológicos, pero corre el riesgo de reproducir exclusiones si no se consideran las diferencias cognitivas y socioemocionales del alumnado.

La literatura pedagógica coincide en que la enseñanza del inglés debe asumirse como un proceso culturalmente sensible, situado y adaptativo. En palabras de Luque (2009), “enseñar a todos implica reconocer las particularidades de cada uno”, lo que en el caso de estudiantes con TEA significa implementar recursos visuales, rutinas estructuradas y estrategias de comunicación alternativa que faciliten el acceso al significado. El docente de inglés, por tanto, no solo funge como transmisor de conocimiento lingüístico, sino como mediador entre la diversidad y la equidad educativa.

Principios de la educación inclusiva

El paradigma de la **educación inclusiva** se consolidó a nivel internacional a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que propuso transformar los sistemas educativos para que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. En México, este enfoque fue incorporado de manera formal en la Ley General de Educación (2019), la cual establece la obligación del Estado de garantizar una educación equitativa e inclusiva en todos los niveles.

Desde una perspectiva pedagógica, la inclusión implica una reorganización profunda de las prácticas educativas. Booth (1998) define la inclusión como un proceso continuo de incremento en la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, y de reducción de las barreras que los limitan. Esta definición se opone a modelos asistencialistas o compensatorios, y plantea la necesidad de revisar los currículos, métodos, ambientes y evaluaciones para asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje equitativas.

Diversos autores (Ainscow, 2001; Luque, 2009) han señalado que la inclusión educativa no se logra únicamente mediante políticas o normativas, sino a través de prácticas docentes reflexivas

que promuevan la participación activa de los estudiantes. En este sentido, el docente se convierte en un agente de cambio, capaz de identificar las barreras al aprendizaje y la participación, diseñar adaptaciones curriculares y trabajar colaborativamente con especialistas y familias.

La educación inclusiva también requiere una comprensión integral del contexto institucional. Booth (2000) propone el uso del *Index for Inclusion*, una herramienta de autoevaluación escolar que permite identificar áreas de mejora en tres dimensiones: (a) culturas inclusivas, (b) políticas inclusivas y (c) prácticas inclusivas. Este enfoque resulta particularmente útil para contextualizar los procesos de inclusión en las escuelas mexicanas, donde aún se perciben tensiones entre los ideales normativos y las realidades operativas del sistema educativo.

En el ámbito de la enseñanza del inglés, la inclusión implica reconocer que los procesos de aprendizaje lingüístico son diversos y que las diferencias cognitivas o comunicativas no deben ser vistas como obstáculos, sino como oportunidades para diversificar los métodos de enseñanza. Esto conlleva diseñar materiales visuales, promover interacciones predecibles, utilizar lenguaje claro y ofrecer evaluaciones basadas en el desempeño más que en la memorización.

El Trastorno del Espectro Autista y sus implicaciones didácticas

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias en la comunicación social y la presencia de patrones de comportamiento restringidos o repetitivos. Según la *American Psychiatric Association* (APA, 2013), el TEA se manifiesta con distintos niveles de apoyo requeridos, lo que implica una amplia heterogeneidad en los perfiles de aprendizaje. En la adolescencia, etapa en la que se centra este estudio, las demandas académicas y sociales suelen intensificarse,

lo que requiere estrategias específicas de intervención educativa (Reppond, 2015).

Los estudiantes con TEA pueden presentar grandes fortalezas en la memoria visual, la atención al detalle, el pensamiento lógico y la estructuración de rutinas, lo cual puede aprovecharse en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, también pueden experimentar dificultades en la comprensión inferencial, la flexibilidad cognitiva o la interpretación de matices comunicativos (Agencia Europea, 2011). Estas características hacen necesario que el docente planifique sus clases con apoyos visuales, instrucciones secuenciadas y tiempos de procesamiento adecuados.

La inclusión de estudiantes con TEA en el aula de inglés demanda un enfoque pedagógico que combine estructura y flexibilidad. Por un lado, las rutinas, los apoyos visuales y las instrucciones concretas brindan seguridad y reducen la ansiedad; por otro, la flexibilidad permite ajustar la metodología a los intereses y ritmos individuales del estudiante. Este equilibrio ha sido identificado como una de las claves para el éxito educativo en contextos de diversidad (Luque, 2009).

En términos didácticos, la evidencia sugiere que el aprendizaje del inglés puede ser enriquecedor para los estudiantes con TEA cuando se implementan estrategias basadas en la predictibilidad, la repetición significativa y el uso de tecnologías de apoyo. Los recursos multimedia, las aplicaciones interactivas y las herramientas visuales permiten representar el contenido lingüístico de manera accesible y atractiva, potenciando la comprensión y la retención de información (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Finalmente, la inclusión de estudiantes con TEA en las clases de inglés no debe verse como un esfuerzo aislado, sino como parte de una política escolar integral que promueva la sensibilización de toda la comunidad educativa. Ello implica capacitar a los docentes, establecer protocolos de atención, fortalecer el trabajo interdisci-

plinario y fomentar una cultura escolar basada en la empatía y la cooperación.

2.2 Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con predominancia cualitativa, orientado a comprender las experiencias docentes y las condiciones institucionales que inciden en la enseñanza del inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en educación secundaria. El objetivo metodológico central consistió en identificar, sistematizar y validar estrategias didácticas inclusivas que pudieran ser aplicadas de manera práctica y contextualizada en el aula.

El enfoque mixto permitió integrar información cuantitativa —obtenida a través de cuestionarios y registros de observación— con datos cualitativos derivados de entrevistas y análisis de documentos institucionales. Esta combinación garantizó una comprensión holística del fenómeno educativo, al tiempo que permitió triangulación entre fuentes diversas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Tipo de estudio

El diseño adoptado fue un estudio de caso instrumental, enfocado en analizar una experiencia concreta para derivar aprendizajes aplicables a otros contextos similares. Según Stake (1999), este tipo de estudio permite explorar en profundidad la complejidad de un fenómeno educativo específico, sin pretender la generalización estadística, sino la comprensión transferible de principios y prácticas.

El caso se desarrolló en una institución privada de educación secundaria ubicada en la ciudad de Mexicali, Baja California, durante el ciclo escolar 2022–2023. La escuela seleccionada contaba

con un programa bilingüe consolidado, personal de apoyo psicopedagógico y disposición institucional hacia la inclusión educativa. El sujeto de estudio principal fue un estudiante diagnosticado con TEA, integrado en un grupo regular de segundo grado de secundaria.

Participantes

La selección de participantes se realizó mediante **muestreo intencional**, considerando aquellos actores directamente involucrados en la enseñanza y acompañamiento del estudiante con TEA. En total participaron:

- Un estudiante con diagnóstico formal de TEA (nivel de apoyo moderado).
- Un docente titular de inglés del grupo.
- Dos especialistas en apoyo psicopedagógico.
- Una coordinadora académica.
- Tres docentes de otras asignaturas que interactuaban regularmente con el estudiante.

Este conjunto permitió obtener una visión integral del proceso de inclusión y del papel del área de inglés dentro del marco institucional. Todos los participantes firmaron consentimientos informados y se garantizó la confidencialidad de la información, siguiendo los principios éticos de investigación educativa (APA, 2018).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de la información se emplearon las siguientes técnicas:

1. **Observación participante:** Se realizaron ocho sesiones de observación directa en clases de inglés, registrando interacciones, rutinas, apoyos visuales, respuestas del estudiante y adaptacio-

nes espontáneas del docente. Se utilizó una guía estructurada con indicadores de participación, comunicación y manejo de aula.

2. Entrevistas semiestructuradas: Se llevaron a cabo entrevistas con el docente de inglés, la coordinadora académica y los especialistas de apoyo. Estas entrevistas abordaron percepciones sobre la inclusión, estrategias utilizadas, barreras percibidas y necesidades de formación docente.
3. Cuestionarios autoadministrados: Aplicados a docentes de inglés de la misma institución, con el propósito de obtener datos sobre conocimientos, actitudes y experiencias previas en atención a estudiantes con TEA.
4. Revisión documental: Incluyó análisis del plan de estudios institucional, programas de inglés, reglamentos escolares y documentos de política educativa relacionados con inclusión.

La triangulación entre estas fuentes de información permitió fortalecer la validez interna del estudio y asegurar la coherencia interpretativa de los hallazgos (Hernández et al., 2014).

Procedimiento

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro fases sucesivas:

1. Diagnóstico inicial: Identificación de condiciones institucionales, barreras y recursos existentes para la inclusión del estudiante con TEA.
2. Observación y registro: Documentación de las prácticas docentes y del desempeño del estudiante en el aula de inglés.
3. Análisis e interpretación: Sistematización de la información obtenida, categorización temática y construcción de matrices de análisis.

4. Diseño de propuesta: Elaboración de un manual de estrategias didácticas inclusivas, validado mediante revisión por expertos y retroalimentación del profesorado participante.

Durante la fase de observación se enfatizó la identificación de adaptaciones espontáneas que el docente implementa intuitivamente y que resultan efectivas para favorecer la comprensión del estudiante con TEA. Posteriormente, dichas adaptaciones fueron clasificadas, analizadas y transformadas en estrategias sistematizadas dentro del manual.

Análisis de datos

El análisis cualitativo se realizó mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002). Los datos de observación y entrevistas fueron transcritos textualmente y organizados en categorías emergentes relacionadas con tres dimensiones: planificación, interacción y evaluación.

Los resultados cuantitativos provenientes de los cuestionarios fueron procesados mediante estadística descriptiva, identificando frecuencias y porcentajes que complementaron la interpretación de los datos cualitativos. La integración final permitió elaborar una representación integral de las percepciones docentes, las prácticas de inclusión y las necesidades institucionales detectadas.

Validez y confiabilidad

Para asegurar la validez del estudio, se aplicaron estrategias de triangulación metodológica y de fuentes, así como la revisión por pares académicos. La confiabilidad se garantizó mediante registros detallados de cada fase, protocolos estandarizados de entrevista y observación, y la devolución de resultados preliminares a los participantes para confirmar la precisión de la interpretación.

Asimismo, se cuidó el cumplimiento de los principios éticos propuestos por la *American Educational Research Association* (AERA, 2011), garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto a la dignidad de los participantes.

2.3 Resultados

El análisis de la información recopilada permitió identificar una serie de barreras y facilitadores en la práctica docente del área de inglés en relación con la inclusión del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados reflejan tanto las percepciones del profesorado como las observaciones directas realizadas en el aula, lo que posibilitó una interpretación integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto real.

Barreras para la inclusión

Los principales hallazgos en torno a las barreras se agrupan en cuatro categorías: formación docente, recursos didácticos, coordinación institucional y actitudes educativas.

1. Formación docente insuficiente. La mayoría de los docentes de inglés reconocieron no contar con preparación específica sobre estrategias inclusivas o sobre las características del TEA. Aunque manifestaron disposición para atender la diversidad, señalaron desconocimiento en el diseño de adaptaciones curriculares o en el uso de apoyos visuales efectivos. Esta carencia se traduce en inseguridad al enfrentar situaciones de comportamiento o comunicación no convencional en el aula.
2. Escasez de materiales adaptados. Se observó una fuerte dependencia de libros de texto estandarizados, con escasa flexibilidad para personalizar contenidos. Los docentes manifestaron dificultad para elaborar materiales alternativos que se ajustarán al nivel cognitivo y sensorial del estudiante con TEA.

3. Coordinación institucional limitada. Aunque la escuela contaba con personal psicopedagógico, la comunicación entre los especialistas y los docentes de inglés era irregular. Las reuniones de seguimiento se realizaban de manera esporádica y sin protocolos definidos, lo que obstaculizaba la continuidad de las adaptaciones.
4. Actitudes y percepciones ambiguas. Si bien la mayoría de los docentes expresó empatía hacia los estudiantes con discapacidad, algunos mostraron dudas sobre su capacidad para alcanzar las metas curriculares del programa de inglés. Persistía la creencia de que la inclusión podía ralentizar el ritmo del grupo, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la sensibilización y la formación ética en torno al enfoque inclusivo.

Factores que facilitan la inclusión

Pese a las barreras identificadas, el estudio reveló también elementos facilitadores que contribuyen al éxito de las prácticas inclusivas:

- Actitud positiva del docente titular: el profesor de inglés mostró disposición para aprender y aplicar estrategias nuevas, adaptando sus rutinas y lenguaje de manera intuitiva.
- Compromiso institucional: la dirección y coordinación académica brindaron apertura para implementar ajustes razonables dentro del aula.
- Apoyos visuales efectivos: el uso de pictogramas, tarjetas de color y cronogramas visuales permitió anticipar actividades, reduciendo la ansiedad del estudiante con TEA.
- Participación familiar: la familia del alumno colaboró activamente proporcionando información sobre sus intereses, rutinas y estrategias efectivas de comunicación.

Dimensiones de análisis

De la sistematización de datos emergieron tres dimensiones centrales que estructuran el análisis de resultados: planificación didáctica inclusiva, interacción pedagógica y comunicación y finalmente, evaluación del aprendizaje adaptada

Cada una de estas dimensiones se vincula con los principios de la educación inclusiva propuestos por Booth (1998) y Luque (2009), los cuales enfatizan la necesidad de eliminar barreras, promover la participación y valorar la diversidad como fuente de aprendizaje colectivo.

Planificación didáctica inclusiva

La planificación se identificó como el punto de partida fundamental para la inclusión. El docente que logra anticipar las posibles dificultades del estudiante con TEA puede diseñar entornos de aprendizaje más estructurados y predecibles. Las observaciones evidenciaron que la organización de rutinas, la secuenciación de actividades y la explicitación de objetivos en formato visual favorecen la comprensión del estudiante.

Entre las prácticas exitosas detectadas destacan: el uso de agendas visuales, la estructuración del tiempo de clase en segmentos cortos, la incorporación de pausas programadas y la simplificación del lenguaje de instrucción. Estas estrategias coincidieron con los planteamientos de Reppond (2015), quien señala que la anticipación visual y la claridad lingüística son condiciones indispensables para reducir la ansiedad y mejorar la atención sostenida de los estudiantes del espectro autista.

Interacción pedagógica y comunicación

La observación de las clases permitió identificar la relevancia de las **interacciones estructuradas**. El estudiante con TEA respon-

día de manera más efectiva cuando las consignas eran breves, secuenciales y acompañadas de ejemplos concretos. Asimismo, el uso de **modelado gestual** —demostrar físicamente la acción esperada— facilitó la comprensión.

La docente ajustó el tono de voz, mantuvo contacto visual moderado y evitó el uso de expresiones idiomáticas o metáforas que pudieran generar confusión. Estas adaptaciones comunicativas resultaron fundamentales para mantener la atención y promover la participación del alumno en dinámicas grupales.

En cuanto al trabajo colaborativo, se observó que la inclusión fue más efectiva cuando se promovieron parejas de aprendizaje: un compañero guía acompaña al estudiante con TEA en actividades de práctica oral, repitiendo instrucciones y reforzando la secuencia de la tarea. Este tipo de apoyo entre pares ha sido reconocido como una estrategia de inclusión social y académica (Booth, 1998).

Evaluación del aprendizaje adaptada.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio fue la necesidad de replantear la evaluación tradicional en la enseñanza del inglés. Los exámenes escritos o las pruebas orales formales generaban ansiedad y no reflejaban fielmente los logros del estudiante con TEA.

Por ello, se propuso adoptar una evaluación por desempeño, basada en observaciones continuas, portafolios de evidencias y registros anecdóticos. Este enfoque permitió valorar el progreso individual en términos de comunicación funcional y participación en clase, más que en la reproducción exacta de contenidos lingüísticos.

2.4 Propuesta: Principios y estrategias didácticas inclusivas

A partir de los hallazgos obtenidos, se diseñó una propuesta integral denominada “Manual de estrategias inclusivas para la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA”, dirigida a docentes de educación secundaria. El manual organiza las estrategias en tres niveles de acción pedagógica:

1. Planificación — estructurar el entorno y los materiales antes de la clase.
2. Desarrollo de la sesión — implementar apoyos visuales y comunicación clara.
3. Evaluación y retroalimentación — valorar avances funcionales y promover autonomía.

Tabla 3. Estrategias didácticas inclusivas para el aula de inglés

<i>Estrategia</i>	<i>Descripción</i>	<i>Propósito pedagógico</i>
Señalética visual de rutinas	Uso de pictogramas o íconos para anticipar actividades diarias.	Reducir ansiedad y mejorar comprensión temporal.
Instrucciones secuenciadas	Presentación de tareas en pasos cortos, apoyadas por ejemplos.	Favorecer la atención y la ejecución ordenada de acciones.
Pausas estructuradas	Intervalos breves de descanso con tiempo anticipado.	Regular el nivel de activación y mantener la atención sostenida.
Modelado gestual	Demostración física de la tarea o consigna.	Aumentar la comprensión y reducir confusión semántica.
Material visual redundante	Textos acompañados de imágenes, esquemas o mapas conceptuales.	Facilitar la codificación y retención de información.
Evaluación funcional	Observación continua y rúbricas adaptadas.	Valorar logros comunicativos, no solo lingüísticos.
Refuerzo positivo inmediato	Elogios, fichas o recompensas sociales tras conductas adecuadas.	Aumentar la motivación y participación.
Coordinación interdisciplinaria	Reuniones entre docentes, especialistas y familia.	Asegurar la coherencia en apoyos y adaptaciones.

Fuente: Elaboración propia

Impacto esperado

La aplicación de estas estrategias se proyecta como una herramienta eficaz para fortalecer la enseñanza inclusiva del inglés en el nivel secundario. Se espera que la implementación del manual promueva:

- Mayor participación y permanencia de los estudiantes con TEA.
- Disminución de conductas disruptivas asociadas a la ansiedad.
- Mejora en la comprensión de instrucciones y secuencias lingüísticas.
- Desarrollo progresivo de la comunicación funcional en inglés.

Asimismo, se plantea que la reflexión docente derivada del uso del manual contribuya al desarrollo profesional del profesorado, promoviendo una práctica pedagógica basada en la empatía, la evidencia y la mejora continua.

2.5 Discusión

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación permite reflexionar sobre los avances y los desafíos que enfrenta la enseñanza del inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto de la educación secundaria mexicana. La evidencia recopilada demuestra que, si bien las políticas nacionales y los marcos curriculares han adoptado un discurso inclusivo, su implementación efectiva en las aulas depende en gran medida de las competencias docentes, los apoyos institucionales y las condiciones materiales de cada centro educativo.

De acuerdo con Booth (1998), la inclusión no puede reducirse a la mera presencia física del estudiante en el aula regular; requiere asegurar su participación plena y aprendizaje significativo. En el caso del área de inglés, esta participación se ve condicionada por la naturaleza comunicativa de la asignatura, que exige interac-

ción social constante y manejo de estímulos auditivos y verbales complejos. Por tanto, el reto es doble: garantizar la comprensión lingüística y atender las particularidades sensoriales y cognitivas de los estudiantes con TEA.

La brecha entre la política educativa y la práctica docente

Los resultados del estudio confirman una brecha persistente entre las disposiciones normativas de la educación inclusiva y su concreción en la práctica cotidiana. Aunque documentos como el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017) promueven una enseñanza centrada en el estudiante, flexible y equitativa, los docentes entrevistados evidenciaron falta de formación específica y recursos adaptados para atender de manera efectiva al alumnado con TEA.

Esta situación coincide con lo señalado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011), la cual advierte que la formación docente es un factor crítico en la sostenibilidad de la inclusión. Sin capacitación adecuada, los maestros tienden a reproducir prácticas homogéneas que no responden a la diversidad. En el presente estudio, el profesor de inglés demostró una actitud positiva, pero manifestó sentirse limitado en su capacidad técnica para diseñar adaptaciones curriculares y aplicar estrategias visuales efectivas.

De esta manera, la inclusión educativa se convierte en un esfuerzo individual más que en una política institucional. Este hallazgo coincide con lo reportado por Luque (2009), quien sostiene que la cultura escolar debe transformarse de manera integral para que la inclusión deje de depender de la voluntad de docentes aislados y se convierta en una práctica estructural respaldada por políticas y recursos concretos.

La figura docente como agente de cambio

En los contextos donde la inclusión ha mostrado resultados positivos, el papel del docente se erige como elemento clave. En este estudio, el profesor de inglés asumió una postura reflexiva y de apertura, ajustando sus prácticas pedagógicas de manera progresiva. Estas acciones, aunque intuitivas, derivaron en resultados favorables: el estudiante con TEA mejoró su nivel de participación, mostró mayor autonomía y redujo conductas de evitación.

La literatura internacional coincide en reconocer la importancia de la formación situada y el acompañamiento docente. Ainscow (2001) propone que los maestros deben desarrollar la capacidad de investigar su propia práctica, identificar barreras al aprendizaje y generar soluciones colaborativas. En este sentido, la investigación aquí presentada reafirma que los procesos de inclusión no se imponen verticalmente, sino que emergen de la reflexión y creatividad del profesorado.

El caso analizado demuestra que el aprendizaje de una lengua extranjera puede convertirse en un medio de desarrollo social y emocional para los estudiantes con TEA gracias al apoyo de la adaptación metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La repetición estructurada, el apoyo visual y la retroalimentación inmediata no solo facilitan la adquisición de vocabulario, sino que refuerzan la autoestima y la percepción de competencia del alumno.

El valor de la estructura y la flexibilidad

Uno de los aportes conceptuales más relevantes de esta investigación radica en la identificación de un equilibrio necesario entre estructura y flexibilidad. Los estudiantes con TEA requieren un entorno predecible que reduzca la incertidumbre y les permita anticipar lo que ocurrirá; sin embargo, la enseñanza del inglés de-

manda también flexibilidad para adaptarse a distintas situaciones comunicativas.

En la práctica, este equilibrio se logra a través de rutinas estructuradas con margen de variación controlada: se mantiene un orden constante en la secuencia de la clase, pero se modifican los recursos o ejemplos para evitar la monotonía. Esta combinación promueve seguridad y atención sostenida, mientras estimula la generalización del aprendizaje.

Los hallazgos coinciden con los estudios de Reppond (2015), quien destaca que la predictibilidad reduce la ansiedad, mientras que la flexibilidad favorece la creatividad. En el caso analizado, las rutinas visuales, las instrucciones secuenciales y los apoyos pictográficos actuaron como mediadores entre ambos principios, permitiendo un aprendizaje significativo y participativo.

El trabajo colaborativo como eje de sostenibilidad

Otro aspecto crucial identificado fue la necesidad de fortalecer la coordinación interdisciplinaria. Aunque la escuela contaba con un departamento psicopedagógico, las acciones de inclusión dependían principalmente del docente titular de inglés. La colaboración sistemática entre especialistas, profesores y familia fue limitada, lo que redujo la eficacia de las estrategias implementadas.

La evidencia sugiere que la inclusión sostenible solo es posible cuando se establece una red de apoyo institucional articulada. Booth (1998) plantea que las prácticas inclusivas deben acompañarse de políticas y culturas escolares coherentes. En este sentido, el manual de estrategias propuesto busca precisamente promover un lenguaje común entre los actores educativos, proporcionando guías y procedimientos que favorezcan la coherencia institucional.

El trabajo colaborativo no solo fortalece la práctica docente, sino que también empodera a las familias, quienes se convierten en aliadas en el proceso educativo. En el caso analizado, la

comunicación constante con los padres permitió ajustar rutinas, reforzar aprendizajes en casa y comprender mejor las necesidades sensoriales del estudiante. Esta colaboración debe institucionalizarse como práctica permanente dentro de la cultura escolar.

Implicaciones pedagógicas y formación docente

Los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones para la formación inicial y continua de los docentes de inglés. La atención a la diversidad no debe abordarse como un tema complementario, sino como una competencia profesional esencial. Se requiere incorporar en los programas de formación docente contenidos sobre neurodiversidad, diseño universal para el aprendizaje (DUA) y estrategias comunicativas inclusivas.

Asimismo, los cursos de actualización del PRONI podrían incluir módulos específicos sobre educación inclusiva y diseño de materiales accesibles. Esto no solo beneficiaría a los estudiantes con TEA, sino a toda la población estudiantil, ya que las estrategias inclusivas —como el uso de apoyos visuales y la evaluación formativa— mejoran el aprendizaje de todos.

El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) también representa una vía prometedora. Estas comunidades permiten que los docentes compartan experiencias, reflexionen sobre sus prácticas y construyan conocimiento pedagógico de manera colaborativa. En contextos de educación secundaria, la conformación de equipos interdisciplinarios puede generar innovación y fortalecer la cohesión institucional en torno a la inclusión.

Implicaciones para la política educativa

Los resultados del estudio ofrecen elementos relevantes para la toma de decisiones en materia de política educativa. En primer lugar, subrayan la necesidad de incorporar la formación en edu-

cación inclusiva como componente obligatorio en la preparación inicial y continua de los docentes de inglés. Los programas del PRONI y las escuelas normales podrían incluir módulos sobre neurodiversidad, diseño universal para el aprendizaje (DUA) y estrategias de comunicación alternativa.

En segundo lugar, se recomienda que las autoridades educativas impulsen la creación de protocolos institucionales para la atención de estudiantes con TEA en las asignaturas de inglés. Dichos protocolos deben contemplar la colaboración entre especialistas, docentes y familias, así como la asignación de recursos materiales y tecnológicos accesibles.

En tercer lugar, se propone fortalecer la evaluación institucional de la inclusión, promoviendo instrumentos de autoanálisis basados en el Index for Inclusion de Booth (2000). Esta herramienta puede ayudar a las escuelas a identificar áreas de mejora y a diseñar planes estratégicos sostenibles.

Limitaciones del estudio

Aunque el estudio aportó evidencia valiosa sobre la implementación de estrategias inclusivas, se reconocen algunas limitaciones. En primer lugar, el análisis se basó en un solo caso, lo que restringe la generalización de resultados. No obstante, la profundidad del análisis cualitativo permite extraer principios transferibles a otros contextos similares.

En segundo lugar, las observaciones se realizaron en un entorno institucional privado, donde las condiciones materiales y administrativas pueden diferir significativamente del sistema público. Sería pertinente replicar la investigación en escuelas públicas para contrastar resultados y evaluar la aplicabilidad del manual en contextos con mayores limitaciones de recursos.

En síntesis, la discusión de resultados reafirma que la inclusión educativa en la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA es via-

ble, necesaria y beneficiosa, siempre que exista compromiso institucional y acompañamiento docente. Las estrategias propuestas —basadas en estructura, claridad y comunicación visual— constituyen una herramienta práctica que responde a las necesidades reales del aula.

El proceso de inclusión no se limita a la aplicación de técnicas, sino que exige una transformación profunda de las concepciones pedagógicas y del rol docente. La inclusión auténtica se construye desde la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre que el entorno educativo se adapte a sus formas de procesar y expresar el conocimiento.

Finalmente, el seguimiento longitudinal del impacto de las estrategias no se contempló en esta fase. Se sugiere realizar investigaciones futuras que evalúen la permanencia de los efectos a mediano y largo plazo, considerando variables como la autonomía, la interacción social y el rendimiento académico del estudiante.

La presente investigación permitió confirmar que la inclusión educativa en la enseñanza del inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no solo es posible, sino que representa una oportunidad para mejorar las prácticas docentes y fortalecer la calidad educativa en su conjunto. La experiencia analizada en una secundaria privada de Mexicali, Baja California, mostró que la implementación de estrategias didácticas inclusivas genera beneficios tangibles en la participación, la comprensión y la autonomía de los estudiantes del espectro autista, así como en el desarrollo profesional de los docentes.

2.6 Conclusiones

Los hallazgos evidenciaron que la atención a la diversidad no depende únicamente de los recursos materiales disponibles, sino principalmente de la actitud, la creatividad y la preparación del

profesorado. Cuando los docentes adoptan una postura abierta al cambio y reflexiva, son capaces de transformar su práctica mediante pequeñas adaptaciones que tienen un impacto profundo en la experiencia educativa del alumnado. En este sentido, la inclusión se concibe como un proceso gradual de mejora continua más que como un estado alcanzado de manera inmediata.

El diseño del Manual de estrategias inclusivas para la enseñanza del inglés a estudiantes con TEA constituye uno de los aportes principales de este estudio. Este instrumento traduce los principios teóricos de la educación inclusiva en acciones pedagógicas concretas, organizadas en torno a la planificación, la interacción y la evaluación. Además, ofrece orientaciones prácticas que pueden ser replicadas en otros contextos educativos, tanto públicos como privados, adaptándolas a las particularidades institucionales.

Desde una perspectiva pedagógica, la investigación reafirma tres principios esenciales para la práctica inclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- Estructura y predictibilidad. Los estudiantes con TEA aprenden mejor en entornos donde las rutinas, los objetivos y las expectativas se comunican de forma clara y visual.
- Multimodalidad y apoyos sensoriales. La integración de recursos visuales, auditivos y kinestésicos favorece la comprensión y la retención del aprendizaje.
- Flexibilidad adaptativa. La inclusión no implica renunciar a los objetivos curriculares, sino encontrar caminos diversos para alcanzarlos.

La aplicación de estos principios contribuye a la creación de aulas más equitativas, donde todos los estudiantes se benefician de ambientes estructurados, comunicación clara y evaluación formativa. Así, la educación inclusiva se convierte en una herramienta de justicia social

que trasciende el ámbito de la atención especial para convertirse en un enfoque de calidad educativa.

La inclusión, más que una obligación normativa, es una convicción ética. Educar en la diversidad implica reconocer la dignidad y el potencial de cada estudiante, valorar sus diferencias como oportunidades de aprendizaje y construir comunidades escolares basadas en el respeto y la colaboración.

El aprendizaje del inglés ofrece una plataforma privilegiada para la interacción, la expresión y la apertura cultural. Integrar a los estudiantes con TEA en este proceso no sólo amplía sus horizontes comunicativos, sino que también enriquece a toda la comunidad educativa, al promover una comprensión más profunda de la diversidad humana.

En última instancia, la educación inclusiva no es un destino, sino un camino que requiere compromiso, empatía y reflexión constante. Este capítulo representa una invitación a continuar ese camino con responsabilidad académica y sensibilidad social, reafirmando que enseñar con inclusión es enseñar con humanidad.

Capítulo 3.

Sistema curricular mixto en atención de las necesidades educativas especiales de la comunidad ciega en Mexicali

Durante la última actualización al programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas se implementó por primera vez una organización curricular ha sido lineal. Sin embargo, en 2024-2 durante la actualización del plan de estudios del programa, se incluyó el módulo de Lenguaje Inclusivo (LI) con el cuál se busca que los estudiantes puedan tener una mayor oportunidad de realizar prácticas en ambientes reales y al mismo tiempo atender problemas dentro de nuestra comunidad. En este semestre, el problema eje está centrado en la atención a personas ciegas que desean aprender inglés. Este trabajo tiene como objetivo dar seguimiento a los estudiantes que han cursado por lo menos una de las asignaturas que conforman este módulo. Para dar este seguimiento se usó una metodología mixta con la cual se aplicaron encuestas de tipo Likert para conocer la opinión de estudiantes que están cursando o ya cursaron alguna asignatura que conforma el módulo. También se aplicaron entrevistas para conocer los retos a los que se han enfrentado los estudiantes al realizar las prácticas. Como resultado, los estudiantes han expresado estar satisfechos con el diplomado y la mayoría de los participantes expresaron su interés por continuar estudiando este tipo de temas.

Actualmente existen tres formas de organizar un currículo, la forma más tradicional es la organización lineal con la cual los estudiantes llevan entre 5 y 7 asignaturas por semestre durante toda su carrera. También existe la organización mixta donde los estu-

diantes, usualmente llevan asignaturas de manera lineal durante los primeros semestres de su carrera y en los semestres más avanzados pueden llevar módulos. Finalmente, existe la organización curricular donde toda la carrera está conformada por módulos. De acuerdo con García, Aguilar y Murillo (2014) esta última forma de organizar el currículo favorece el aprendizaje insitu, así como el aprendizaje articulado de los saberes.

Durante la última actualización al programa de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas se implementó por primera vez una organización curricular mixta donde los estudiantes llevan asignaturas organizadas de manera lineal durante la etapa básica y disciplinaria de su carrera y en la etapa terminal los estudiantes llevan un módulo titulado Lenguaje Inclusivo. El módulo tiene como objetivo concientizar a estudiantes sobre la importancia de la inclusión y la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que pudieran tener estudiantes con alguna discapacidad ya sea estudiantes sordos, sordomudos o ciegos. Durante el módulo, los estudiantes identifican una de las comunidades antes mencionadas, identifican algunas de sus necesidades, se documenta sobre el tema y finalmente el estudiante apoya a la comunidad con un proyecto de apoyo.

El módulo en Lenguaje Inclusivo está conformado por tres unidades de aprendizaje, las cuales son: a) Sistema de Braille, b) Lenguaje de Señas 1, y c) Diversidad y Comunicación Inclusiva.

La unidad de aprendizaje de Sistema de Braille tiene como propósito capacitar a los estudiantes con conocimientos y habilidades del sistema Braille. Algunos de los contenidos que se ven son; Evolución del sistema de braille, Estructura y componentes del alfabeto de braille, lectura en braille, y escritura en braille.

La unidad de aprendizaje de Lenguaje de Señas 1 tiene como propósito aprender y aplicar la lengua de señas para poder comunicarse con personas sordomudas. Algunos temas que se ven son;

introducción al mundo del sordo, Estrategias comunicativas de la lengua de señas, y verbos y tiempos verbales entre otros.

La unidad de aprendizaje de Diversidad y Comunicación Inclusiva tiene como propósito desarrollar habilidades comunicativas que promuevan la inclusión y el respeto hacia la diversidad en todas sus formas en los estudiantes. Algunos de los contenidos de esta unidad de aprendizaje son; derechos humanos, lenguaje incluyente, y guías de lenguaje inclusivo, entre otros.

La combinación de estas unidades de aprendizaje permite a los futuros docentes sensibilizarse y atender las NEE de la comunidad estudiantil en los diferentes niveles educativos. De acuerdo con *The Rights of Persons with Disabilities Act* (RPWD) 2016 en el apartado de “medidas específicas para promover y facilitar la educación inclusiva” es importante promover diferentes modos y formas de comunicación como los son el sistema de braille y el lenguaje de señas para atender las necesidades de las personas que no pueden o tienen dificultades para hablar. Esto con el objetivo de prepararlos para que puedan contribuir a su comunidad.

Por otra parte, de acuerdo con UNESCO (1994) se debe asegurar que los programas de formación docente atiendan a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en las escuelas. Esto sustenta la importancia del módulo en lenguaje inclusivo en el programa educativo de Licenciado en Enseñanza de Lenguas debido a que se está formando a futuros docentes de lenguas para que puedan atender mejor a estudiantes que no pueden ver o hablar.

La incorporación del Sistema Modular (SM) en la organización curricular de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas se llevó a cabo durante el semestre 2024-2. Sin embargo, esto sucedió una vez que dicho semestre estaba avanzado por lo que el módulo se ofertó por primera vez en el semestre 2025-1.

Durante este primer semestre, los responsables de la actualización del programa educativo sostuvieron reuniones con las y los docentes a cargo del módulo Lenguajes Inclusivos. En estas reuniones se informó a los docentes sobre los módulos de manera general. Se informó sobre cómo están estructurados y lo que implica trabajar por módulos.

Durante el primer semestre de la implementación del módulo los estudiantes realizaron actividades para concientizar a la comunidad estudiantil sobre la importancia de la inclusión. Entre estas actividades, se elaboraron señalamientos en braille mismos que fueron colocados, en la Facultad de Idiomas Mexicali, afuera de las oficinas con los nombres de los diferentes responsables de áreas.

En el semestre actual, 2025-2, la docente de la asignatura de braille se contactó con la asociación “Ciegos y Débiles Visuales de Mexicali, I.B.P.” para conocer más sobre la asociación e identificar algunas de sus necesidades que tenían como institución. Entre las necesidades se identificó un interés común entre los miembros de la asociación por aprender inglés.

Como resultado, los estudiantes inscritos en por lo menos una de las asignaturas que conforman el módulo decidieron apoyar a la asociación con un curso de inglés conversacional. Esto convirtió la necesidad de la comunidad de débiles visuales y ciegos en el objeto de transformación del módulo.

3.1 Necesidades educativas especiales (NEE)

Según la UNESCO, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) son aquellas que requieren apoyos y recursos especiales para que todos los estudiantes puedan aprender y participar plenamente. No se trata de un concepto de segregación, sino de una perspectiva de educación inclusiva que busca eliminar barreras y

adaptando el sistema educativo para acoger la diversidad de todos los niños y jóvenes, independientemente de sus capacidades físicas, intelectuales, sociales o emocionales. De acuerdo con Totosa (2014) Se entiende por NEE, el alumnado que presenta necesidades educativas especiales el que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. El estado del conocimiento sobre esta problemática pone de manifiesto la necesidad de atender las particularidades de los alumnos con NEE para que su trayecto formativo sea mejor en sus estudios universitarios.

3.2 Módulos de aprendizaje

Los módulos son unidades de enseñanza-aprendizaje conformados por diferentes áreas de conocimiento que tienen como objetivo atender un problema dentro de nuestra sociedad. De acuerdo con Arbesú (2003) estos módulos son unidades autosuficientes. Esto nos da a entender que las áreas que conforman al módulo bastarán para solucionar el problema identificado o aprender más sobre el mismo.

De acuerdo con Arbesú y Ruiz (2016). “El SM vincula la enseñanza con los problemas sociales por medio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya premisa es la transformación de la realidad, donde se abordan simultáneamente la producción, transmisión y aplicación de los conocimientos a un problema social relevante.”

Algunas de las características del sistema modular son; el trabajo en equipo une a la teoría y la práctica, considera a los estudiantes como personas activas en el proceso enseñanza-aprendizaje, los módulos integran la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad, y se vincula la educación con los problemas existentes de su comunidad. Akbhl y Ortega (2006).

3.3 Problema objeto de transformación

En la organización curricular modular es esencial saber de antemano el tipo de problemas que se querrán atender durante un semestre. Este problema es conocido como “objeto de transformación”, Arbesú (2003). El cual orienta hacia las áreas de conocimiento y contenido de estas que conformarán el módulo.

Una vez que se cuenta con el objeto de transformación se debe delimitar el problema hasta el punto en que sea factible que los estudiantes puedan buscar una solución al problema. El resultado de este ejercicio es conocido como el “problema eje”. De acuerdo con Arbesú (2003) “Este problema, como en cualquier investigación, hay que reducirlo, convertirlo de algo tan general, a algo concreto y más fácil de abordar.” p.16.

En el caso de este trabajo, como ya se mencionó en la introducción, el módulo está conformado por tres unidades de aprendizaje; Sistema de Braille, Lenguaje de Señas 1, y Diversidad y Comunicación Inclusiva. El objeto de transformación es atender a las NEE de personas que son sordas, sordomudas, débiles visuales o ciegas. Finalmente, el problema eje de este semestre es atender a la necesidad de clases de inglés conversacional para personas que son débiles visuales o ciegas.

Este problema eje representa un reto debido a que la mayoría de los materiales existentes, incluyendo libros de texto, así como las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera no son aplicables para débiles visuales o ciegos. Esto implica conocer el sistema de braille, así como realizar una búsqueda bibliográfica para conocer más sobre la adaptación y creación de materiales específicamente para esta comunidad.

3.4 Inglés para débiles visuales y ciegos

Para aprender inglés siendo una persona con debilidad visual o ciega, es necesario usar recursos accesibles como materiales en formato digital compatible con lectores de pantalla. También se recomienda utilizar métodos de enseñanza que no dependan de lo visual, como los que se centran en el braille, la audición y la inmersión en el idioma a través de audio y práctica conversacional. Estudiar inglés como lengua extranjera no es una tarea fácil. Si bien, algunos estudiantes aprenden la lengua en 2 o 3 años a un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias, otros estudian la lengua por años sin lograr los resultados deseados.

Las personas ciegas o débiles visuales no son la excepción e incluso podría ser más difícil para esta comunidad aprender una segunda lengua. De acuerdo con Cárdenas & Inga (2021) las personas ciegas tienen una gran desventaja para aprender debido a que el sistema braille o los materiales de audio no son suficientes para que puedan encontrar la información requerida para que puedan aprender.

En otro estudio, Cárdenas & Inga (2020). Identifican algunos de los retos que enfrentan las personas ciegas para aprender inglés. Estos son; el tiempo que les requiere aprender la lengua inglesa, el hecho de que requieren mucha motivación para que puedan lograr avances significativos y la falta de materiales didácticos.

3.5 Docentes responsables

Por otra parte, los docentes responsables de impartir clases de inglés como segunda lengua también tienen dificultades. De acuerdo con Zahra, Butt, & Bhatti, (2022). En un estudio realizado, se encontró que de 12 docentes de inglés altamente calificados el 58.3% opina que el enseñar inglés a estudiantes ciegos trae

muchos retos. En este mismo estudio el 54.5% de los docentes opina que es difícil lograr que los estudiantes ciegos puedan participar de manera activa durante la clase.

Por otra parte, en un estudio realizado por Castro y Carrillo (2024) encontraron que las estrategias didácticas usadas por los docentes para enseñar a personas ciegas no son suficientes. Se necesita diseñar nuevas didácticas que permitan a los estudiantes ciegos tener un aprendizaje más significativo...

3.6 Metodología

La presente investigación ha adoptado una metodología mixta para conocer la opinión de los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas sobre su experiencia cursando el módulo titulado lenguaje inclusivo. Aunado a esto, se ha entrevistado a algunos de los estudiantes sobre su experiencia impartiendo clases de inglés a personas débiles visuales o ciegas.

Este trabajo se realizó con un grupo de personas adultas que son débiles visuales o ciegas en la biblioteca central del estado de Baja California durante el semestre 2025-2, entre los meses de septiembre y noviembre. Las clases se impartieron los jueves de 11:30 am a 12:30 pm.

Para conocer más sobre el Sistema Modular, su estructura, sus características y experiencias de estudiantes y docentes que han trabajado con este tipo de organización curricular, se realizó una búsqueda bibliográfica de libros y artículos en español. Para llevar a cabo esta tarea se utilizaron las palabras clave módulos en la educación, sistema modular, y UAM Xochimilco.

De la misma forma, para conocer más sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera a personas que son débiles visuales o ciegas y encontrar estrategias de enseñanza, materiales, así como estudios, se realizó una revisión bibliográfica de artículos

y documentos en español e inglés. Para buscar esta información se usaron las palabras clave débiles visuales, ciegos, enseñanza de inglés como segunda lengua, e inclusión.

Por otra parte, se elaboró una encuesta de tipo Likert para saber la opinión de los estudiantes que actualmente están cursando por lo menos una unidad de aprendizaje que forma parte del módulo Lenguaje Inclusivo. Este instrumento cuenta con un total de siete preguntas opción múltiple y cinco preguntas abiertas.

Finalmente, se elaboró una entrevista semiestructurada para saber la opinión de los docentes sobre las clases de inglés conversacional a personas débiles visuales o ciegos y los retos a los que se han enfrentado al momento de preparar e impartir clases.

Los grupos se organizaron durante las primeras clases de inglés. Durante la primera clase de inglés conversacional los estudiantes realizaron una actividad general para todos los miembros de la asociación interesados. Durante esta actividad se identificaron a estudiantes con un nivel de inglés básico y otros con un nivel de inglés intermedio.

Durante esta clase, se notó a los estudiantes avanzados con mucho entusiasmo al momento de participar, sin embargo, los estudiantes con un nivel básico se mostraban cohibidos al momento de participar debido a su nivel de manejo de la lengua inglesa. Para evitar que los estudiantes con un nivel básico de inglés evitarán participar se separó al grupo en dos.

Para las siguientes sesiones se trabajó desde un inicio con dos grupos: estudiantes con un nivel de inglés básico y estudiantes con un nivel de inglés intermedio. Sin embargo, algunos integrantes del grupo intermedio expresaron su interés por actividades que requieran un nivel de inglés más avanzado.

Para la siguiente clase, se consideró la opinión de los estudiantes interesados en clases más avanzadas y se dividió al grupo en

tres; estudiantes principiantes, intermedios, y avanzados. A partir de estos cambios realizados los estudiantes podían decidir en qué grupo querían estar lo cual permitió que las clases fueran más de su agrado.

3.7 Resultados

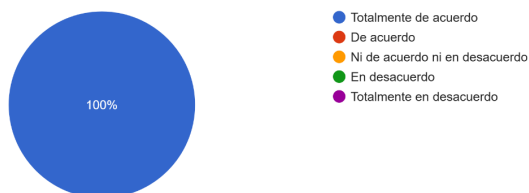
Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas sobre las asignaturas que están cursando y que conforman parte del módulo indican que solo una persona de las siete encuestadas está cursando actualmente las tres asignaturas que lo conforman. Esto lo atribuyen a falta de conocimiento sobre esta nueva modalidad en su programa de estudio.

Sin embargo, todos los encuestados consideran que los conocimientos adquiridos en la o las asignaturas que están cursando y que forman parte del módulo, les serán útiles en su vida laboral. Ver gráfica 1.

Gráfica 1. Conocimientos adquiridos en el módulo

¿Considera que los conocimientos adquiridos en el módulo le han sido o serán útiles en su vida laboral?

7 respuestas

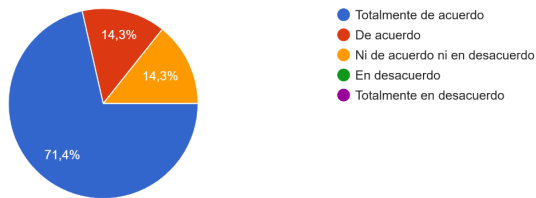


Gráfica elaborada con resultados de encuesta aplicada a estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

Al preguntarles si les interesaría continuar capacitándose en este tipo de temas, el 71.4% de los estudiantes expresaron estar totalmente de acuerdo, el 14.3% expresó estar de acuerdo y otro 14.3% expresó indiferencia al seleccionar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Vea gráfica 2.

Gráfica 2: Continuar capacitándose en esta línea de estudios

¿Le interesaría continuar capacitándose en esta línea?
7 respuestas

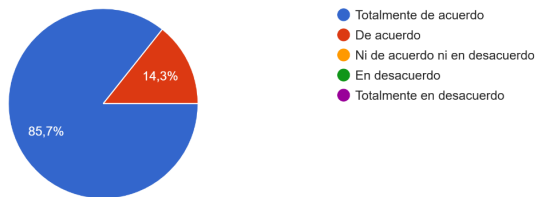


Gráfica elaborada con resultados de encuesta aplicada a estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

Por otra parte, al preguntarles si el módulo ha llenado sus expectativas, el 85.7% de los encuestados expresaron estar totalmente de acuerdo y el 14.3% expresó estar de acuerdo. Ver gráfica 3.

Gráfica 3: Expectativas del módulo

¿Considera que este módulo ha llenado sus expectativas?
7 respuestas



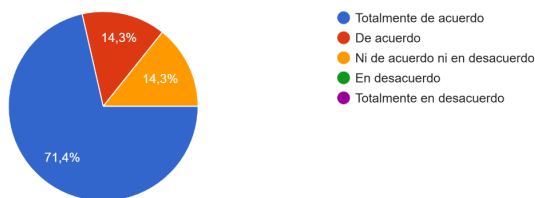
Gráfica elaborada con resultados de encuesta aplicada a estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

Al preguntar a los encuestados si mediante el módulo, les gustaría poder realizar observaciones o prácticas en ambientes reales, el 71.4% contestó estar totalmente de acuerdo. El 14.3% contestó estar de acuerdo y otro 14.3% contestó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Vea gráfica 4.

Gráfica 4: Observaciones y prácticas

¿Le gustaría que en este módulo se pudieran realizar observaciones o llevar prácticas en ambientes reales?

7 respuestas



Gráfica elaborada con resultados de encuesta aplicada a estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

Al preguntar a los encuestados si les gustaría que en este módulo se pudieran realizar observaciones o llevar prácticas en ambientes reales, el 71.4% expresó estar totalmente de acuerdo, el 14.3% expresó estar de acuerdo y el 14.3% expresó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Vea gráfica 4.

Finalmente, al preguntar a los encuestados por el tipo de prácticas que les gustaría llevar en las diferentes asignaturas que conforman el módulo, contestaron lo siguiente:

- Convivencia con personas ciegas y o sordas,
- Impartir clases a la comunidad ciega,
- Tener sesiones de microenseñanza en la clase de lengua de señas 1,

- Acudir a institutos o asociaciones para aprender más sobre estas comunidades.

Por otra parte, al entrevistar a uno de los participantes sobre su experiencia impartiendo clases a personas ciegas comenta que el reto más grande es el hecho de que todo el material que ha utilizado en clases de inglés queda obsoleto en las clases de inglés conversacional para ciegos. Esto lleva a que se tenga que diseñar material propio, lo cual en ocasiones no es fácil, no es barato, consume mucho tiempo y se tiene que apoyar en personas externas para su diseño como en imprentas.

También comenta que, al momento de impartir la clase, se hace un poco difícil dirigir al grupo de su lugar actual al lugar donde se llevará a cabo la clase de inglés. Aunado a esto, comenta que es difícil al momento de estar hablando, dirigirse a un estudiante en específico debido a que no puede llamar su atención con gestos o señas, sólo puede dirigirse a los estudiantes mediante su nombre o tocándoles el hombro. Finalmente comenta que no es fácil retomar el control de la clase cuando los estudiantes empiezan a bromear o cambian de tema debido a que es un grupo donde algunos se conocen por más de dos años.

3.8 Conclusiones

El módulo ha permitido que los estudiantes de la Lic. En Enseñanza de Lenguas puedan tener un mayor acercamiento a la comunidad de débiles visuales o ciegos y les ha permitido sensibilizarse hacia esta comunidad. Aunado a esto, ha permitido que los estudiantes puedan identificar obstáculos reales mismos que han sido estudiados y atendidos conforme van apareciendo. Por otra parte, este tipo de estructura curricular ha permitido que los estudiantes puedan tener un mayor balance entre la teoría vista en clase y la experiencia que han estado adquiriendo en su práctica.

Este tipo de dinámicas permite que los estudiantes estén mejor preparados para su vida laboral.

A pesar de que los estudiantes encuestados comentan que hace falta promover el módulo entre la población estudiantil, los estudiantes que han participado en por lo menos una de las asignaturas que lo conforman comentan que el módulo ha llenado sus expectativas. También comentan que los conocimientos adquiridos les serán útiles en su carrera como futuros docentes de lenguas. Y la mayoría de los estudiantes que participaron en la encuesta expresan su interés por seguir capacitándose en esta línea de estudios.

Finalmente, es importante mencionar que hacen falta estudios sobre la enseñanza de inglés a personas débiles visuales y ciegos en México, así como estudios sobre estrategias didácticas que se puedan implementar y el tipo de consideraciones que se deben tomar en cuenta al momento de diseñar material para impartir clases de inglés para débiles visuales y ciegos.

Capítulo 4.

Didáctica diferenciada y organización modular para el lenguaje inclusivo

El currículo y la didáctica generalmente han estado relacionados a las disciplinas de especialidad, es decir, didáctica de matemáticas, didáctica de lenguas, etc. Desde la perspectiva del currículo y los planes de estudio se pretende que el alumnado conozca la realidad, donde el principal problema es que, se le presenta esa realidad muy fragmentada en asignaturas y en ello la alternativa es un currículo integrado. No obstante, a ello, y que aún se encuentran en el medio educativo estos binomios, en el momento actual ante las necesidades derivadas de iniciativas que buscan la igualdad y equidad educativa se encuentra a la didáctica diferenciada.

En cuanto a la didáctica, se busca ajustar la enseñanza a las características individuales, nace del respeto hacia los alumnos y del sentido común pedagógico, forma parte de una exigencia de igualdad: la indiferencia hacia las diferencias, transforma las desigualdades en desigualdades de aprendizaje, y en ello se logra conceptualizar a la didáctica diferenciada, como alternativa para atender la oferta e impartición de cursos sobre lenguaje inclusivo como es la lengua de señas mexicana y el braille.

Circunstancias y opciones que se encuentran en el medio educativo y en el momento actual ante las necesidades derivadas de iniciativas que buscan la igualdad y equidad educativa.

Este texto tiene como objetivo, presentar una alternativa de didáctica diferenciada mediante una organización curricular modular o integrada sobre lenguaje inclusivo, que atienda situaciones particulares que demandan temas específicos como la lengua de señas mexicana (LSM). Se utilizó un estudio de caso en la Facultad de Idiomas en Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), para organizar el diseño curricular de un módulo en lenguaje inclusivo, caso que se sustenta en didácticas diferenciadas y con un gran sentido de equidad e inclusión. Se reportan como resultados preliminares el diseño del módulo de lenguaje inclusivo.

Este reporte parcial de investigación sobre didáctica, currículo e inclusión, en la perspectiva de atención a la particularidad que ciertos temas asociados a la igualdad demandan procesos de trabajo en el aula específicos. Se buscó resolver a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo desarrollar procesos educativos en poblaciones escolares que requieren de igualdad y diferenciación desde la didáctica y el currículo?

Como objetivo, se determinó el presentar una alternativa de organización curricular modular o integrada que atienda situaciones particulares y de igualdad que demandan ciertas poblaciones escolares desde una didáctica diferenciada. Se utilizó un estudio de caso en la Facultad de Idiomas Mexicali de la UABC, para organizar el diseño curricular de un módulo en lenguaje inclusivo caso que se sustenta en didácticas diferenciadas con un gran sentido de equidad e inclusión. Se reportan como resultados los diseños curriculares modulares o integrados en donde se instaló una didáctica diferenciada para el caso que se estudia.

4.1 Currículo integrado o modular

Se podría afirmar que el trabajo curricular en México es visible con grupos de diseño en las universidades públicas estatales a

partir de la década de los 70s con los primeros registros oficiales que realizaron diversas universidades bajo metodologías de Tyler (1971) y Taba (1974) estos procesos curriculares incipientes fueron orientados por la literatura estadounidense.

Estos trabajos se desarrollaron en estructuras de planes de estudio centrado en asignaturas o materias siguieron con el paso de los años en estructuras rígidas y centradas en asignaturas o materias. No obstante, en la década de los 70s se presentó la estructura modular, como señala Díaz Barriga (2020) con el Plan de Medicina Integral A-36, o el Z-6 de médicos veterinarios (los conocimientos de las asignaturas integrados en un módulo específico).

La Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco) desarrolló una revitalización del modelo modular (Ysunza, 2019) que de igual forma representa un antecedente histórico valioso. Fue hasta la década de los 90s que la flexibilización curricular determinó en México enérgicos cambios que movilizaron institucionalmente a las universidades, aunque estos cambios fueron fugaces.

Ya para la década del 2000, empezaron a presentarse diseños curriculares con enfoque en competencias, los cuales fueron caracterizados o acusados como utilitaristas y pragmáticos. Los contenidos o saberes debían de ser “pertinentes” y de corresponder a las necesidades de sectores de carácter económico, principalmente asociados al medio laboral y a las demandas de ciertas habilidades blandas o de pensamiento.

Este tipo de currículo en los planes de estudio organizados por asignaturas y orientados solo a atender demandas del mercado dificultan procesos integradores de formación, o de plantear la alternativa de un currículo integrado que sustente las actuales necesidades manifiestas más allá del sector económico, esto es, que atienda las necesidades sociales en término de igualdad y justicia, así este otro tipo de plan de estudios se observa como

una alternativa para utilizar didácticas específicas, particulares o diferenciadas.

El currículum integrado es una respuesta que se organiza desde el sistema educativo para poner en contacto al estudiante con la realidad. Pretenden que el alumnado conozca la realidad, donde el principal problema es que, se le presenta esa realidad muy fragmentada en asignaturas. Cada asignatura es una forma de ver la realidad.

En un currículum integrado o modular es el aprendizaje basado en proyectos, una metodología que yuxtapone la resolución de enigmas que implica a la movilización de saberes de los alumnos en situaciones profesionales (Perrenoud, 2007); o estudio por caso, ya que trata de describir y comprender el funcionamiento de las formas de enseñanza y estructuras de participación y organización social en un contexto particular (Stake, 1998).

Estas perspectivas de trabajo curricular integrado o modular da origen a una nueva alternativa de formación profesional modular, como se detalla en la siguiente figura.

Figura 2. Formación Profesional Modular (FPM)



Figura de elaboración propia.

La perspectiva de lograr trabajar por proyectos y por problemas constituye el reto fundamental para transformar el trabajo educativo desde la perspectiva didáctica. Es en esta forma de trabajar donde se logra involucrar de una manera más significativa a los estudiantes en la construcción de su proyecto de aprender (Díaz Barriga, 2021).

Es así como la pedagogía de la integración o pedagogía diferenciada se basa en el principio según el cual es importante dar al alumno la ocasión de integrar sus conocimientos (Roegiers, X. 2010). La pedagogía diferenciada es un enfoque centrado en el alumno y su itinerario, la individualización de los trayectos formativos favoreciendo el trabajo mediante proyectos y situaciones problema (Perrenoud. 2007).

Con respecto al abordaje epistemológico transdisciplinar, puede entenderse como la formulación de problemas y de propuestas para comprenderlos y resolverlos, mediante la interacción de especialistas de diversas disciplinas, utiliza conceptos y métodos provenientes de diferentes disciplinas, también forja conceptos y métodos que no existían previamente y que no se identifican con ninguna disciplina particular.

4.2 Didáctica diferenciada

Al hablar de didáctica, quizá lo primero que se nos viene al pensamiento es una discusión en torno a si es necesario segmentar a la convencional didáctica general, por cuanto, esta se ha constituido como una generalización que la mayoría de las veces atiende a conceptualizaciones de aplicación estandarizada, y quizá aquí es cuando la discusión se podría tornar interesante al cuestionar si los pasos o procesos que la atañen corresponden siempre a cualquier tipo de disciplina, población escolar, contexto, comunidad, etc.

No obstante, a ello, con el desarrollo histórico de las disciplinas, pero sobre todo ante las problemáticas que hoy se manifiestan en el aula, quizá el entendido disciplinario pase a segundo término ante las necesidades de atención a poblaciones que demandan condiciones de atención particular, y todo ello ha llevado a que se subdivida a la didáctica general en zonas procesos de atención diferenciada.

Algunos autores que de manera hasta cierto punto disimulado han mencionado que la diferencia es solo teórica y con una finalidad constante de inducir e inferir en busca de consolidar el ámbito científico de la instrucción. Ferrandez Arenas (1982) menciona que las divisiones y subdivisiones las establece el teórico y el investigador en general, para controlar mejor las variables y evitar caer en contradicciones. Si analizamos la realidad, el momento clave de la acción didácticomatética no tiene parte ni divisiones, sino una acción conjunta que busca la instrucción. Pero, aunque parezca contradictorio, y visto desde este ángulo, quizá no se pueda hablar de que el inicio instructivo es didáctica general, ya que cuando alguien piensa en el acto didáctico lo hace referido a una materia de estudio; según esto habría que pensar en la didáctica especial como inicio de la ciencia de la instrucción.

En este sentido y desde la perspectiva del trabajo desde el aula, el profesor que organiza una clase convencionalmente lo hace pensando en las características de sus alumnos, en muchas ocasiones les precede un abordaje hasta diagnóstico para conocer quiénes son sus alumnos, que basen tienen en sus conocimientos, y con mayor frecuencia en estos tiempos se identifican condiciones de personalidad de los alumnos desde la posibilidades de la adquisición de sus aprendizajes pero también, desde los procesos de enseñanza que se vean necesarios ante tales particularidades.

Seguramente estos procesos, los profesores los realizan de manera genuina y hasta de manera inconsciente o involuntaria

como consecuencia de su experiencia docente, todo ello deriva de maneras naturales en una didáctica personal e incluso en una personalizada. El trabajo didáctico se manifiesta en un proceso de un todo interrelacionado que pretende alcanzar conocimientos y hábitos intelectuales de una forma u otra. Es así como la didáctica general surge cuando se registran un conjunto de fenómenos en situaciones o condiciones muy diversas.

Así, es que se encuentra a la teoría general que, en este caso se aplica a la didáctica y que se concreta en un sistema de normas. Y son estas características las que les da una categoría de ciencia, es decir, la didáctica es una disciplina científica que se denomina Didáctica General. En el momento en que se aplica la norma y sus criterios es cuando se encuentra una estructura de un plan o proceso definido que lleva a la consecución de objetivos establecidos. Es precisamente esta concreción la que nos permite entrar en el estudio de las especificaciones de la didáctica.

La particularidad de la didáctica se da a partir de la acción instructiva que se programe. Algunas variables que aportan a la didáctica diferencial y que a la vez la definen de acuerdo con Ferrandez Arenas (1982) dicen que el término diferencial, es la característica común a un número de discentes por la que se diferencian de otros grupos con los que, a su vez, tienen otras características comunes. El campo de variabilidad de lo diferencial se delimita entre la propia especie humana y el individual personal.

Los alumnos se diferencian por sus inquietudes, intereses, rutinas, expectativas, aspiraciones, actitudes, entre otros aspectos. Este fenómeno es generalizado a todos los adultos y a todos los infantes; ya que se han encontrado dos características diferenciales, según la variable edad. Aquí es posible encontrar a los denominados alumnos oligofrénicos en contraste con los que se podrían denominar como normales o los superdotados.

Hasta aquí se identifica a tres grupos diferenciales de acuerdo con la variable inteligencia. Desde la perspectiva del adulto este puede ser normal, superdotado u oligofrénico, y lo mismo sucede con el joven o con el infante. Es así como se establecen categorías diferenciales que exigen un modelo didáctico acorde con su idiosincrasia grupal.

El trabajo docente demanda la presencia o existencia de un docente, un método y un contenido educativo. Así se identifican los siguientes segmentos:

- Si lo que se atiende en estas relaciones educativas son las asignaturas o materias de los planes de estudio, se encuentra entonces en el campo de la didáctica especial.
- Si se estudia la forma de aprender de cada alumno, con sus potencialidades e intereses, se coloca en la didáctica personalizada.
- Si lo que se requiere es perfilar un grupo de alumnos poseedores de una característica común que condiciona la planificación y el proceso instructivo, nos hallamos inmersos en el mundo de la didáctica diferencial.

Lo que se busca problematizar en la didáctica diferencial es la predisposición para generalizar o estandarizar situaciones y a diferenciar solamente grupos por ciertos tipos de condiciones particulares de las poblaciones como podrían ser en mayor frecuencia las creencias políticas, religiosas, morales, o en tipologías de formación limitadas por la tendencia hacia el uso generalizado de la tecnología aplicada a la educación como es la educación en línea mediante diversas plataformas.

Es así como se encuentran algunas definiciones en torno a la didáctica diferenciada, como aquella que se aplica a situaciones específicas de enseñanza, donde se toman en consideración aspectos como la edad, las características del estudiante y sus competencias intelectuales Arellano-Vaca, F.L. (2009). Por lo tanto, la didáctica

ca diferencial entiende que debe adaptar contenidos del currículo escolar a diferentes tipos de audiencia. Diferenciar la enseñanza es actuar de modo que cada alumno se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda en situaciones de aprendizaje productivas para él.

Ajustar la enseñanza a las características individuales nace del respeto hacia los alumnos y del sentido común pedagógico, forma parte de una exigencia de igualdad: la indiferencia hacia las diferencias, Bourdieu (1966), transforma las desigualdades en desigualdades de aprendizaje.

Una clase diferenciada es aquella donde los estudiantes cuentan con diferentes capacidades cognitivas, conocimientos, intereses, motivación, entre otros. En este tipo de clases es difícil usar un solo método de enseñanza o técnica de aprendizaje debido a que no todos los estudiantes adquieren los conocimientos al mismo ritmo.

El docente en estos casos se apoya en una variedad de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza que adapta a grupos de estudiantes o estudiantes individuales con el fin de que cada uno pueda aprender a su propio ritmo. Cada docente utiliza los recursos metodológicos que considera más importantes. De acuerdo con Tomlinson (2014).

Algunos docentes buscan involucrar a cada estudiante en su proceso de aprendizaje, investigan la confianza de sus estudiantes, asignar trabajos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, ofrecen hasta tres alternativas para desarrollar un proyecto final, entre otras.

Para Tomlinson (2001) en una clase, lo ideal es realizar actividades que atraigan la atención y el interés de los estudiantes. Sin embargo, las actividades que pudieran llamar la atención de algunos podrían al mismo tiempo desmotivar a otros. Por tal motivo, se sugiere que los docentes ofrezcan una variedad de enfoques

para que las actividades sean del interés de la mayoría. Es importante mencionar que no se busca adaptar actividades para cada uno de los estudiantes ya que sería complicado, sin embargo, se busca ser flexibles y ofrecer más de una actividad para demostrar su comprensión sobre la temática.

Tomlinson & Inbeau (2011) comentan que en la actualidad el docente se puede enfrentar con estudiantes que aprenden rápido, con aquellos que necesitan más tiempo para asimilar los conocimientos, aquellos que pueden mantenerse sentados poniendo atención durante toda la clase, a estudiantes que no pueden estar mucho tiempo sentados y o poner atención por largos periodos, también se puede enfrentar a personas que tienen un Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esto es, las didácticas diferenciadas no son exclusivas de grupos con alumnos que tienen un trastorno del espectro autista o alguna otra condición. Por tal motivo, se invita a los docentes para que adopten esta filosofía en todos sus grupos.

Uno de los aspectos más importantes en la didáctica diferenciada es la evaluación formativa debido a que permite identificar el progreso de los estudiantes, así como la oportunidad de proveer retroalimentación oportuna al estudiante. De acuerdo con Tomlinson & Moon (2013) la evaluación es la base de la planeación en una clase diferenciada. A través de la evaluación el docente logra identificar las necesidades de las estudiantes mismas que le permitirán lograr una mejor planeación e identificar los logros que se pueden esperar de cada estudiante.

Aunado a esto, Reis, S. & Renzulli, J. (2018) presentan 5 estrategias para integrar las didácticas diferenciadas en el aula. Estas son a través de contenido, para que este se adapte a los intereses de los estudiantes y/o a sus capacidades; estrategias para el trabajo, permite atender a estudiantes de acuerdo a sus estilos de aprendizaje; el aula, donde se pueden adaptar la organización para trabajar

de manera individual o en equipos, por otra parte se puede invitar a expertos en un tema o cambiar el aula por un laboratorio de computación, biblioteca o un paseo escolar; producto, los docentes pueden dar opciones al alumnado para que puedan seleccionar cómo demostrarán lo que han aprendido ya sea por medio de un proyecto, cartel, canción, ensayo, etc.; el docente, quien considera los estilos de aprendizaje de la comunidad estudiantil así como sus intereses y habilidades para realizar tareas.

Es importante mencionar que la didáctica diferenciada no es algo nuevo. Algunos docentes han recurrido a esta didáctica desde hace tiempo. De acuerdo con Hockett (2018) y a Tomlinson (2014), las clases diferenciadas son tan antiguas como la propia enseñanza.

Sin embargo, a pesar de que las didácticas diferenciadas han sido aplicadas desde hace mucho tiempo, existen algunos malentendidos sobre que es o no la didáctica diferenciada. Para esto, Hockett (2018) identifica una serie de malentendidos de los cuales destacan los siguientes:

- La didáctica diferenciada es más que una lista de estrategias, es una filosofía que va más allá de las estrategias de enseñanza.
- No requiere de la elaboración de planes de clase para cada alumno, es más bien un ajuste instruccional que responde a las necesidades de los estudiantes.
- No es solo dar a algunos estudiantes tareas sencillas y a otras tareas más complicadas; es asignar tareas que se adapten a las necesidades de los estudiantes, a sus intereses y a sus estilos de aprendizaje.
- Las clases diferenciadas no son únicamente para grupos donde se enseña una lengua extranjera, o grupos donde están inscritos estudiantes con problemas de aprendizaje; es para todo tipo de grupos.

La didáctica diferenciada, se aplica más específicamente a situaciones variadas de edad o características de los sujetos. Ante las circunstancias actuales de la sociedad y sus problemáticas educativas, se considera que toda la Didáctica debería tener en cuenta esta variedad de situaciones y hallar las necesarias adaptaciones a cada caso.

De acuerdo con J. Mallart (2001) didáctica diferenciada queda incorporada a la Didáctica General mientras ésta llegue a dar cumplida respuesta a los problemas derivados de la diversidad del alumnado. Bien es cierto que en algunos casos como con alumnado de necesidades educativas especiales, se exige una adaptación profunda de las estrategias a utilizar. Pero no es otro tipo de Didáctica, sino una aplicación a casos especiales.

El trabajo didáctico diferenciado puede llegar a contribuir a muy diversos procesos que buscan la igualdad, la equidad y la inclusión en la atención a alumnos que pueden llegar a presentar diversas dificultades, tales como condiciones particulares del desarrollo, genéticos, del lenguaje, limitaciones físicas, y dificultades de aprendizaje. Al analizar estas problemáticas, se identifican necesidades de formación docente que pueden llegar a limitar el aprendizaje de los alumnos y la adaptación de metodologías educativas a las características individuales de los estudiantes.

El utilizar didácticas diferenciadas permite adaptar las necesidades específicas del alumnado, buscando eliminar las barreras que dificultan el pleno desarrollo y participación en el entorno educativo. Utilizar didáctica diferencial puede apoyar en facilitar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, contribuir a la mejora del desarrollo integral, tanto en el ámbito cognitivo como en el socioemocional.

La individualización de las estrategias pedagógicas admite que los alumnos participen vivamente en las actividades educativas, suscitando su crecimiento personal y su interacción con los de-

más. Conjuntamente, se destaca la relevancia que tiene la colaboración entre docentes, familias y especialistas para el éxito de estas estrategias inclusivas.

Este tipo de didáctica beneficia a los alumnos con necesidades especiales, ennoblece el medio ambiente educativo para todos los alumnos, provocando una cultura inclusiva que valore la diversidad y el respeto mutuo.

4.3 Caso de un módulo en lenguaje inclusivo desde la didáctica diferenciada en la Facultad de Idiomas Mexicali de la UABC

Existen cerca de 70 millones de personas en el mundo sordas (Organización Mundial de la Salud, 2021). Así como 6,179,890 personas con algún tipo de discapacidad en México, representando el 4.9 % de la población total del país. El 22% presenta discapacidad auditiva y el 15% problemas del habla. Como resultado, alrededor de un millón de personas presentan discapacidad auditiva o del habla (INEGI, 2020).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda realizado en 2020 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), hay De lo anterior, se presenta un constante fomento por la inclusión en la actualidad, el cual conduce a la exigencia de una formación profesional en el área de la LSM para enfrentar la situación actual de discapacidad auditiva.

En este tema en las universidades públicas de Baja California de acuerdo con Razo (2024) de treinta y ocho universidades en Baja California (BC), solo diez cuentan con Lengua de Señas Mexicana dentro de su oferta en asignaturas. Es decir, el 73.6% de las universidades dentro BC no cuentan con esta asignatura, ni alguna otra relacionada a la LSM. Son diez y siete las licenciaturas que cuentan con asignaturas de LSM y sus áreas de estudio

pueden dividirse en cinco: Deportes, Educación Básica, Humanidades, Lenguas y Pedagogía. Los perfiles de los estudiantes se ven limitados y están centrados, en su mayoría, en la educación básica. La oferta de LSM como L2 en estas licenciaturas, busca mejorar el ejercicio profesional y social de los estudiantes a partir del aprendizaje y empleo de la lengua.

Los estudios en que se sustentó la incorporación del módulo se encuentran en el estudio de campo que se desarrolló para la toma de decisiones curriculares en el documento: Proyecto curricular para la actualización del Plan de Estudios 2015-2 del programa educativo de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (2024), en cual se señala que el entorno de la enseñanza de lenguas en estos momentos se encuentra ante una amplia diversidad de cambios observados en los medios sociales, económicos y culturales, marcados por políticas educativas y lingüísticas, reformas a los procesos de enseñanza y aprendizaje manifestos en los cambios a los planes y programas de estudio, como también a las didácticas que emergen.

Entre ellas, a las sustentadas en principios de inclusión y que reconocen que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático y de igualdad de derechos de todas las personas.

De lo anterior, se presenta un constante fomento por la inclusión en la actualidad, el cual conduce a la exigencia de una formación profesional en el área de la LSM para enfrentar la situación actual de discapacidad auditiva.

Como ya se señaló se estructuró un caso en la Facultad de Idiomas en Mexicali de la UABC, mediante el diseño curricular de un módulo integrado al plan de estudios de Lic. Enseñanza de Lenguas. Es importante mencionar que estos diseños curriculares, se integraron con base en los atributos de flexibilidad de los planes de estudio, haciendo uso de la organización y creación de nuevas asignaturas optativas y sin alterar las competencias ge-

nerales de la carrera. El módulo diseñado es llamado “lenguaje inclusivo”.

El proceso para este diseño tuvo como antecedente un estudio de necesidades relacionado a la igualdad y equidad, especializado donde se requeriría de generar didácticas particulares o diferenciadas.

Este módulo en el periodo escolar 2025-1, se está impartiendo a estudiantes de 8vo semestre en el turno matutino y vespertino en la licenciatura de Enseñanza de Lenguas. Y está conformado por las siguientes asignaturas:

- Diversidad y comunicación inclusiva
- Lenguaje de señas
- Sistema de braille

Este módulo tiene como requisito en las asignaturas iniciales, que se desarrollen procesos de problematizaciones en los temas que lleven a la formulación de un proyecto que pueda ser aplicado en prácticas dirigidas a poblaciones escolares o ambientes externos a la universidad. A continuación, tabla del módulo en el mapa curricular de la licenciatura en enseñanza de lenguas.

**Tabla 4. Mapa curricular Lic. en Enseñanza de Lenguas.
Módulo Lenguaje Inclusivo**

1	2	3	4	5	6	7	8
MORFOLOGÍA ESPAÑOLA	MORFOSINTAXIS ESPAÑOLA	LENGUA, CULTURA Y CIVILIZACIÓN	ANÁLISIS DEL DISCURSO	PONÉTICA Y FONOLÓGIA	EVALUACIÓN EDUCATIVA	PRÁCTICA DOCENTE	INTERVENCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
MORFOLOGÍA DE LA SEGUNDA LENGUA	MORFOSINTAXIS DE LA SEGUNDA LENGUA	LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA	ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA	TIC Y TRATAMIENTO DE LENGUAS	DESARROLLO CURRICULAR	DISEÑO DE PROGRAMAS DE ESTUDIO	OPTATIVA
LECTURA Y REDACCIÓN EN LA SEGUNDA LENGUA	ANÁLISIS Y DISERTACIÓN DE TEXTOS EN LA SEGUNDA LENGUA	ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN AUDITIVA	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA
LECTURA Y REDACCIÓN EN ESPAÑOL	ANÁLISIS Y DISERTACIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL	DIDÁCTICA	COMPETENCIA DOCENTE	MANEJO DE GRUPO	ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EDUCACIÓN BÁSICA	OPTATIVA COMUNICACIÓN INCLUSIVA	OPTATIVA
COMPUTACIÓN	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	POLÍTICA EDUCATIVA Y PROGRAMAS DE LENGUAS	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA COMUNICACIÓN INCLUSIVA	OPTATIVA LENGUAJE DE SEÑAS	OPTATIVA SISTEMA DE BRAILLE
ÉTICA, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y TRANSPARENCIA	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA SISTEMA DE BRAILLE	OPTATIVA

En cuanto a los planes de estudio, este módulo se diseñó para las etapas formativas finales, en estos últimos semestres donde se encuentra la mayor parte de espacios optativos y se pueden utilizar estos módulos. Todo ello, sin alterar los registros oficiales de los planes de estudio, es decir, no se requiere que en los certificados aparezca este módulo de manera integrada.

Es importante para el desarrollo curricular del módulo que se formulen:

- Mapas curriculares que integren en las etapas finales proyectos profesionales sustentados en las necesidades del mercado de trabajo y los diversos sectores.
- Identificar con base en las necesidades de los sectores externos asignaturas obligatorias bases, en torno de las cuales se diseñen otras asignaturas optativas que aporten a los proyectos. (formular

módulos de asignaturas obligatorias y optativas entre otras modalidades)

- Formar a los profesores en el aprendizaje basado en proyectos y en la pedagogía diferenciada o didáctica de integración.
- Diseñar un programa o PUA sobre problematización de contextos, trabajo por caso, en ambientes reales, en sitio, proyecto o situaciones profesionales.
- Establecer convenios de vinculación para las prácticas de los proyectos de los alumnos.

4.4 Diseño curricular del módulo en lenguaje inclusivo

La propuesta modular responde principalmente al problema de una instalación tardía de los diseños curriculares. Ante lo cual, se encontró como alternativa el otorgar a los alumnos que cursen y aprueben un conjunto articulado de asignaturas integradas en módulos (currículo integrado), una certificación que, de manera lateral y opcional proporcione una constancia que le acredite los contenidos en prácticas profesionales emergentes o novedosas.

Ventajas de ofertar módulos para prácticas profesionales emergentes.

- Los proyectos integrados al currículum ofertados de manera inmediata a los alumnos, vienen a romper la pesada, burocrática y lenta estructura prescrita en los planes de estudio registrados formalmente.
- Los cambios a los planes de estudio lentos y saturados de criterios, normas y disposiciones de carácter institucional (obsoletos, PP ligadas al mercado de trabajo)
- Prácticas se encuentran en las etapas finales de los planes de estudio y que, si se suma el tiempo de trabajo colegiado de estudios diagnósticos y de diseño curricular, hacen -que, por ejemplo- las

prácticas profesionales que se encuentran al final de la carrera, pasen a ser prácticas predominantes en prácticas en decadencia. Identificar prácticas emergentes, ofertarlas y certificarlas llevan a proporcionar perfiles profesionales actualizados y en correspondencia al contexto social y productivo.

El diseño curricular para el módulo se elaboró con base en:

- Atributos de flexibilidad de los planes de estudio. Esto responde a que los planes de estudio se diseñan bajo criterios de flexibilidad que permite incorporar modalidad de obtención de créditos que inclusive podrían ser distintas a las asignaturas.
- Organización y creación de nuevas asignaturas optativas. Los planes de estudio flexibles se integran principalmente por asignaturas obligatorias y optativas, y es en esta segunda opción donde es posible incorporar contenidos que sean requeridos para actualizar la formación profesional de los alumnos.
- Sin alterar las competencias generales de la carrera. Los planes de estudio en su diseño cuentan con competencias generales, las cuales conforman las intenciones más generales de alcance de la formación de una carrera. La propuesta de creación de módulos se plantea sin alterar el sentido de las competencias de la carrera. Es decir, es relevante o requisito indispensable que lo propuesto no violente o contradiga los contenidos e intenciones de esas competencias de la carrera.
- Se diseñó para las etapas formativas finales, últimos semestres donde se encuentra la mayor parte de espacios optativos y se pueden diseñar módulos. La propuesta de inserción de módulos se realiza en las etapas finales de los planes de estudio, ya que es ahí, donde se encuentran las prácticas profesionales que deberán realizar los alumnos y que determinan la vinculación con los sectores sociales y productivos o el mercado de trabajo en donde es posible coordinar acciones de actualización profesional.

- Sin alterar los registros oficiales de los planes de estudio, no se requiere que en los certificados aparezca el nombre del módulo. Debido a que no se alteran las competencias generales de la carrera y que además se formulan los módulos con la inserción de asignaturas optativas es que no se requiere modificar los planes de estudio y su registro oficial.
- Los alumnos que aprobaron el este módulo recibieron una certificación (diploma microcredencial) de manera lateral y opcional. Ante el problema de buscar como certificar la formación modular de los alumnos, se encontró en la credencialización una opción adecuada mediante la educación continua, en donde los alumnos podrán optar por solicitar un diploma o credencial que certifique digitalmente las habilidades adquiridas.
- Las micro credenciales fueron otorgadas por el Centro de Educación Continua. Mediante trámites ante este Centro de manera coordinada, es posible que los alumnos puedan obtener una credencial.

4.5 Certificación mediante nano y micro credenciales

Es posible otorgar a los alumnos que tomen y aprueben este conjunto de asignaturas integradas en módulos, una certificación que de manera lateral y opcional el alumno podría solicitar, obteniendo una constancia que le acredite que posee las capacidades o competencias en estos temas. La opción más conveniente para otorgar acreditaciones es mediante *insignias, nano credenciales o micro credenciales* que mediante el área de educación continua se puede emitir. La literatura internacional coloca a la credencialización en el desarrollo de habilidades. El origen de la propuesta de micro credenciales se dio en la educación continua como una opción para certificar habilidades que tienen un espacio inmediato en el medio laboral.

Alguna característica:

1. Asociadas a competencias que desglosan saberes o contenidos para lograr certificaciones digitales acumulables que validan fragmentos de habilidades y de conocimientos (OEI, 2024).
2. Contenidos asentados en plataformas, en línea.
3. Centrado en la flexibilidad y el desarrollo de habilidades.
4. Usa tecnologías emergentes como inteligencia artificial (IA) y *blockchain*.
5. La tecnología *blockchain* y los algoritmos criptográficos proporcionan una solución robusta y confiable para la emisión y verificación de diplomas digitales, garantizando la autenticidad e integridad de los datos, seguridad, inviolabilidad, transparencia, trazabilidad y una reducción en el esfuerzo y los costos en la generación de certificados (Iannantuoni y Gindre 2024).
6. Un estado del conocimiento en este tema identificó un total de 45 artículos en el medio latinoamericano.
7. El *upskilling* (mejora de habilidades para el desempeño laboral y el aprendizaje a lo largo de la vida)
8. Desarrollar certificaciones inmediatas mediante las micro credenciales y el *blockchain*.

Los diplomas digitales en micro credenciales rompen con los planes de estudio prescritos o formales, dando paso a otro nivel de flexibilidad curricular. Al momento el Centro de Educación Continua de la UABC, posee una tabla que muestra la categorización de la credencialización y sus valores en rangos de número de horas. Ver la siguiente tabla.

Tabla 5. Categorización y rangos de horas en la credencialización

	<i>Tipología de programas en tiempo (Presencial/Virtual/Híbrido)</i>	
Nanocredenciales	Conferencia	1-2 horas
	Máster Class	1-2 horas
	Congresos	1-20 horas
	Seminarios web	5-10 horas
	Tutorial	
Microcredenciales	Curso	10-60 horas
	Seminario	10-60 horas
	Taller	10-60
	Diplomado	60-160 horas
Macrocredenciales	Carrera Técnica	1 año y medio
	Licenciatura	3 años
	Programas de Alta Especialidad	6-12 meses
	Especialidad	1 año
	Maestría	2 años
	Doctorado	3 años

UABC (2024). Centro de Educación Continua.

Las insignias, las nano credenciales y las micro credenciales se asocian a los enfoques en competencias desde la perspectiva que se desglosan los saberes o contenidos para efecto de lograr certificaciones digitales que validan fragmentos de habilidades y de conocimientos (OEI, 2024).

Es posible afirmar que las insignias originalmente se encuentran en contenidos basados o asentados en plataformas, en línea. Este proceso de certificación es acumulable y generalmente muestra el dominio y logro de una acreditación. Otra característica es que estos certificados son digitales enfocados en habilidades específicas.

Las micro credenciales y las insignias digitales son herramientas enmarcadas en los actuales procesos de educación permanente o a lo largo de la vida. Es por ello por lo que esta alternativa novedosa es un recurso que facilita la acreditación de módulos a quienes opten por cursarlos y obtener una credencial de dominio de habilidades que sean reconocidas en el campo de trabajo.

4.6 Conclusiones

Es posible mencionar muy diversos comentarios finales. Uno de ellos refiere al valor que lleva el que sea posible proporcionar contenidos integrados en torno a un tema o situación que venga a resolver alguna problemática social, como en este caso, el aportar en la oferta de contenidos referidos al lenguaje inclusivo, la lengua de señas y el braille.

Se encontró que la didáctica diferenciada es una estrategia pertinente conceptualmente hablando para atender el tema del lenguaje inclusivo ya que proporciona las bases formativas y diferenciadas desde entornos inclusivos que proporcionan equidad y aprendizaje a la población sorda.

Este tipo de contenido requiere de procesos educativos particulares en el aula y es por ello, que se planteó la propuesta sustentada desde la didáctica diferenciada, esta con el propósito de apoyar distinguiendo la particularidad de los alumnos, de los contenidos, como también de los recursos que se requieren.

Luego de los estudios de campo o de necesidades formativas para el diseño curricular, se pudo argumentar la propuesta de este módulo en lenguaje inclusivo, el cual en este momento se está implementado y lleva el seguimiento correspondiente, resta esperar para la valoración final del estudio.

Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). *Developing inclusive schools: Implications for leadership*. London: Routledge.
- AGENCIA Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Educación inclusiva en Europa: Retos y oportunidades*. Bruselas.
- AMERICAN Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA.
- ARBESÚ, L. (2003). *El sistema modular en la educación superior: fundamentos y aplicación*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- ARBESÚ, L., & Ruiz, M. (2016). *Educación modular y transformación social: experiencias de aprendizaje significativo*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- ARELLANO-VACA, F. (2009) La pedagogía diferenciada: una alternativa para la educación superior. Universidad de Guadalajara
- AKBHSL, M. y Ortega, V. (2006). Teoría y práctica del Sistema modular en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad xomichilco. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores. Núm.47.pp.33-57. Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828003.pdf>
- BELLATON, B., García, M., & Zepeda, L. (2012). *La enseñanza del inglés en México: políticas, prácticas y desafíos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- BOOTH, T. (1998). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- BOOTH, T. (2000). *Inclusion and exclusion: Policy and practice in education*. RoutledgeFalmer.
- BRITISH Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council.
- CANTÚ, M., & Martínez, L. (2006). *Teaching English in bilingual contexts: A Mexican perspective*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- CÁRDENAS, E., & Inga, M. (2020). *Desafíos en la enseñanza del inglés a personas con discapacidad visual*. Revista de Lenguas Modernas, 32(2), 45–58.
- CÁRDENAS, E., & Inga, M. (2021). *Estrategias de aprendizaje para estudiantes ciegos en la enseñanza del inglés*. Lenguaje y Sociedad, 22(3), 77–95.
- CENTENO-GARCÍA, M. (2023). *Evaluaciones internacionales y calidad educativa en México: una revisión crítica de los resultados PISA 2000–2015*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 15(28), 55–73.
- COMISIÓN Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Accesibilidad y diseño universal para el aprendizaje. Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple* (Fascículo 3).
- CUELLAR, A. (2017). *El abandono escolar en México: causas, cifras y desafíos para la política educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- DUCOING Watty, P. (2018). *Equidad y justicia en la educación mexicana: una deuda pendiente*. Fondo de Cultura Económica.

- DÍAZ Barriga, A. (2021) Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Revista, Roteiro, Joaçaba*, v. 46, jan./dez. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro>
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2020) *De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana* Perfiles Educativos | vol. XLII, núm. 169, 2020 | IISUE-UNAM. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n169/0185-2698-pere-du-42-169-160.pdf>
- FERRANDEZ Arenas (1982) El contexto de la didáctica diferencial. Universidad de Barcelona. España.
- FRACTALITATS en Investigació Crítica. (2005). *Investigación como articulación: perspectivas críticas y prácticas situadas*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA, M., Aguilar, A., & Murillo, M. (2014). *Modelos curriculares y aprendizaje modular: Innovación en educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 25–44.
- GUEVARA-RODRÍGUEZ, L. (2019). *Metodología de la investigación documental: fundamentos y aplicaciones educativas*. Universidad Veracruzana.
- HERNÁNDEZ Moreno, M. V. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad* [Presentación]. Secretaría de Educación Pública.
- HERNÁNDEZ Durán, R. (2023). *El co-diseño de la Reforma Curricular 2022 en Educación Normal* [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Villahermosa, Tabasco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1049.pdf>
- HERNÁNDEZ, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

- HOCKETT, J. (2018). *Differentiation strategies and examples: Grades 6-12*. Tennessee Department of Education. USA.
- INCLÁN, C. (2018). Sintonizar la disonancia. Contextos y experiencias en educación primaria frente al modelo educativo y la propuesta curricular 2016. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Educación básica y reforma educativa* (pp. 161-188).
- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- J. Mallart (2001) Didáctica: concepto, objeto y finalidades. Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, Félix y Rajadell, Núria (coordinadores) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, pp. 23-57.
- LUQUE, D. (2009). *Educación inclusiva: principios y práctica educativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- MANZANILLA Granados, H. M., Navarrete Cazales, Z., & López Hernández, P. A. (2024). Análisis de los libros de texto gratuitos de nivel secundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: El caso de los saberes y el pensamiento científico. *Diálogos sobre Educación*, 15(30). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1463>
- MARTÍNEZ Domínguez, M. (2020). La desigualdad digital en México: Un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de internet. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 10(19).
- PLAN Nacional de Desarrollo 2019-2024. (2019, 12 de julio). *Diario Oficial de la Federación*.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud. (2021). Sordera y pérdida de la audición. Comunicación. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- PERRENOUD, PH. (2007) *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular. Madrid.

- REPPOND, M. (2015). *Teaching foreign languages to students with autism spectrum disorder: A practical guide*. Routledge.
- RAZO, D. (2024) De las Lenguas Orales a la Lengua de Señas: La enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana como L2 para estudiantes oyentes en educación superior. [Tesis de doctorado no publicada]. Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Facultad de Idiomas Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.
- REIS, S. & Renzulli, J. (Agosto, 2018). The five dimensions of differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity*.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2025). *La Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica 2025*.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana y los libros de texto gratuitos*.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2023b). *Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6*.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022a). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* [Documento de trabajo].
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022b, 19 de agosto). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. *Diario Oficial de la Federación*.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020–2024*. *Diario Oficial de la Federación*.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*.

- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral*.
- SECRETARÍA de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198661/IV-Inclusio_n_y_Equidad.pdf
- STAKE, R. (1999). *The art of case study research*. Sage Publications.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Roc Filella, trad.). España: Morata.
- TABA, H. (1974) Curriculum development: theory and practice [Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica]. Nueva York, NY: Harcourt, Brace & World.
- THE Rights of Persons with Disabilities Act, 2016 (Act No. 49 of 2016), Section 17, India.https://www.indiacode.nic.in/bitstream/123456789/15939/1/the_rights_of_persons_with_disabilities_act%2C_2016.pdf
- TOTOSA, L. (2014). *Educación inclusiva y necesidades educativas especiales*. Ediciones Académicas.
- TREJO Pérez, E., & Valencia Puc, M. M. (2024). El acompañamiento pedagógico docente: Una herramienta para mejorar el aprendizaje. *Revista Inspiración Educativa México*, 17(6).
- TREJO Vivanco, V. O., Cáceres Mesa, M. L. & Terán Treviño, S. A. (2025). Los cambios en la política educativa en México: En el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Universidad y Sociedad*, 17(3), e5132.
- TOMLINSON, C. (2014) The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD. USA. ED.2.

- TOMLINSON & Moon (2013) Assessment and student success in a differentiated n classroom. ASCD. USA.
- TOMLINSON, C. (2001) How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD. USA. Ed.2.
- TOMLINSON & Inbeau (2011) Managing a differentiated classroom: A practical guide. Scholastic. USA.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNIVERSIDAD Autónoma de Baja California (2024) Proyecto curricular para la actualización del Plan de Estudios 2015-2 del programa educativo de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.
- UABC (2024). Centro de Educación Continua. Credenciales
- YSUNZA, M. Bravo, M. Fernández, R. García, M. Arbesú; F. Soria (2019) “*Hacia la revitalización del sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*” México, UAM-X <https://consejoacademicotmp.xoc.uam.mx/archivos/7.-2019-Hacia-la-revitalizacion-del-sistema-modular.pdf>
- ZAHRA, A., Butt, A., & Bhatti, S. A. (2022). A Study of the Challenges in Teaching English as a Foreign Language to the Students with Visual Impairment. *Global Educational Studies Review*, VII(I), 147 - 163.[https://doi.org/10.31703/ges-r.2022\(VII-I\).16](https://doi.org/10.31703/ges-r.2022(VII-I).16)
- ZEPEDA Gil, R. (2022). *Reforma curricular, Escuelas Normales y relaciones intergubernamentales: Resultados de una etnografía accidental en México*. Center for Open Science.

Sobre los autores



Rey David Román Gálvez

Doctor en Educación; Maestro en Ciencias en Ingeniería de Sistemas. Es profesor investigador titular en la Universidad Autónoma de Baja California adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas. Se ha especializado en el diseño instruccional con nuevas tecnología y trayectos formativos del alumnado. Su trabajo de investigación y docencia se inscribe en las líneas: trayectoria escolar, tutorías y evaluación de procesos educativos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología.



José Manuel Casillas Domínguez

Doctor en Educación por la Universidad de Xochicalco, maestro en Docencia por parte de la UABC, licenciado en Docencia del Idioma Inglés. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Mexicali donde imparte asignaturas y dirige tesis en los programas educativos de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y Maestría en Lenguas Modernas. Actualmente es Coordinador de Formación Profesional.



Jose Efrain Carrera Salcido

Licenciado en Docencia de Idiomas, Maestro en Lenguas Modernas y Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Ha desarrollado su trayectoria en la enseñanza de lenguas extranjeras y en el diseño instruccional y curricular, con especial interés en la formación docente y la innovación educativa. Asimismo, ha colaborado como coordinador académico y responsable de programas de lenguas extranjeras. Su producción académica se centra en la enseñanza del idioma inglés en el ámbito de la educación especial, así también como la gestión académica y curricular en instituciones educativas. Actualmente, se desempeña como Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas de la UABC, Campus Ensenada.



Liliana Zamora Alvarado

Doctora en Socioformación y Sociedad del Conocimiento; Maestra en Educación basada en competencias y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora en la Facultad de idiomas, campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se ha desempeñado como conferencista internacional en temáticas relacionadas a currículum, formación de profesores, socioformación y metodologías activas. Ha asesorado a diversas universidades en Latinoamérica desde la Socioformación. Su trabajo de investigación se inscribe en las líneas: Currículum y formación de profesores.

**CURRÍCULUM Y DIDÁCTICAS DIFERENCIADAS
EN LA ENSEÑANZA INCLUSIVA DE LENGUAS**

se terminó de imprimir en papel bond
de 75 gms. y paraforros en papel couché
de 300 gms. en los talleres de Grupo Editorial
Biblioteca, SA de CV. el 3 de diciembre de 2025.

Diseño y formación:
Fernando Bouzas Suarez

El libro Currículum y didácticas diferenciadas en la enseñanza inclusiva de lenguas reúne investigaciones del cuerpo académico Currículo y Didáctica de la UABC, centradas en la construcción de prácticas educativas inclusivas desde el currículum y la didáctica. La obra parte del reconocimiento de que la educación mexicana enfrenta desigualdades persistentes que afectan a estudiantes en situación de vulnerabilidad y destaca la necesidad de transformar políticas, estructuras escolares y prácticas docentes.

El primer apartado analiza los desafíos de equidad bajo la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca transitar de modelos tecnocráticos hacia un enfoque humanista orientado a la justicia social. Se destacan las brechas entre modalidades educativas, la importancia del co-diseño curricular y la urgencia de fortalecer un nuevo paradigma de evaluación formativa.

El segundo capítulo presenta un estudio de caso sobre la enseñanza del inglés a un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se identifican barreras como la falta de formación docente y recursos adaptados, así como facilitadores como el uso de apoyos visuales y la colaboración entre familia y escuela. A partir de ello se propone un manual de estrategias inclusivas para el aula de inglés.

El tercer capítulo describe un sistema curricular mixto para atender a estudiantes ciegos o con discapacidad visual, incorporando braille, lengua de señas y adaptaciones de accesibilidad en la Facultad de Idiomas Mexicali.

Finalmente, el cuarto capítulo desarrolla una propuesta de didáctica diferenciada y organización modular para la enseñanza del lenguaje inclusivo, acompañada de un modelo de certificación mediante micro credenciales.

En conjunto, la obra ofrece rutas concretas para fortalecer la inclusión educativa, resaltando que esta requiere innovación curricular, sensibilidad docente y una visión ética centrada en la diversidad.

