

La Inclusión Desde La Unidad De Servicios De Apoyo A La Educación Regular En Tlaxcala, México

Inclusion From The Regular Educational Support Services Unit In Tlaxcala, Mexico

Marcela Reyes-Ramírez
Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala
sep.marcelareyes@gmail.com

© The Author(s) 2026

Volumen 19 nº 1 junio 2026

Fechas recepción. 4/03/2026

Fecha Aceptación 15/06/2026

Como citar este artículo:

Reyes-Ramírez, M. (2026) La Inclusión Desde La Unidad De Servicios De Apoyo A La Educación Regular En Tlaxcala, México. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 19, n° 1, pp. 84-99

Resumen

Lograr la inclusión educativa es un reto para el sistema educativo en México. La discriminación manifestada desde la diversidad étnica, religiosa, socioeconómica, sexogenérica y por discapacidad está presente en las escuelas por diversos factores. La investigación tiene como objetivo conocer la aplicabilidad de las dimensiones de inclusión en escuelas regulares de educación básica en Tlaxcala. Mediante la metodología cuantitativa de tipo no experimental y con alcance descriptivo en una muestra de 52 maestras y maestros de USAER durante el año 2025. Se identificó avances en materia de políticas públicas inclusivas, sin embargo persisten desafíos en las metodologías pedagógicas que contemplen la integración de la categoría inclusión como una vertiente transversal al interior del aula. Se concluyó que la inclusión más allá de representar un marco normativo actualizado aún omite la interpretación desde la realidad que enfrentan las niñas, niños y adolescentes en cada contexto educativo diferenciado.

Palabras clave: educación inclusiva, educación especial, educación universal, acceso a la educación, discriminación educacional.

Abstract

The educational system in Mexico faces a significant challenge in achieving educational inclusion. Discrimination based on ethnicity, religion, socioeconomic status, gender, and disability is present in schools due to various factors. The purpose of this research paper is to determine the applicability of inclusion dimensions in regular elementary schools in Tlaxcala. A

quantitative, non-experimental, descriptive methodology was carried out on a sample of 52 USAER teachers in 2025. The main findings identified progress in terms of inclusive public policies, although challenges remain in teaching methodologies that consider the integration of inclusion as a cross-cutting issue in the classroom. It was concluded that, beyond representing an updated regulatory framework, inclusion still fails to consider the reality faced by children and adolescents in different educational contexts.

Key words: inclusive education, special education, universal education, access to education, educational discrimination.

1. Introducción.

La inclusión como praxis cotidiana es una tarea pendiente. En México, la profundización de la exclusión desde un sentido antropológico y sociológico se expresa en las desigualdades de acceder a la educación entre grupos sociales, afectando en mayor medida a poblaciones en situación de discapacidad, pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México, INEGI, (2024), 40 de cada 100 personas con discapacidad asisten a la escuela, en contraste con 60 de cada 100 personas sin discapacidad. La desigualdad educativa es aún más crítica para la población indígena, ya que el 23.7% de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes indígenas de 3 a 17 años no asisten a la escuela frente al 13.4% de la población no indígena.

En el Estado de Tlaxcala, para el año 2023 había 624,800 personas de 5 años y más con discapacidad, equivalente al 7.1% del total a nivel nacional. Aunque el estado se encuentra en la media respecto al porcentaje de personas con discapacidad, el acceso a la educación todavía representa una problemática vigente. Conforme a la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2015, señalaba que el 53% de los niños con alguna discapacidad no recibían ningún tipo de educación (ENADID, 2015).

La desigualdad, además de manifestarse en el acceso a la educación, también se refleja en la permanencia y aprovechamiento del sistema educativo. Si bien, la incorporación al tejido escolar ha incrementado con algunas poblaciones, el problema del rezago educativo permanece como resultado de causas multifactoriales externos e internos. Los estudios de Romeu, et al (2018); Favila y Navarro, (2017); Reimers, (2000); Bracho, (1995), señalan una correlación existente entre la desigualdad educativa, socioeconómica, cultural y factores del contexto familiar de las y los estudiantes.

Mientras que Ramírez y Herrera, (2024); García y Romero, (2019), señalan problemáticas relacionadas con la operatividad del sistema educativo: Infraestructura escolar inadecuada, falta de capacitación docente, rigidez del currículo escolar y desconocimiento de la noción de la inclusión. Ello advierte que el 14.9 % de quienes tienen 15 años y más con discapacidad no cuentan con escolaridad, (INEGI, 2024). En el caso de la población hablante de una lengua indígena, el 19.8 % equivalente a 1.3 millones de habitantes es analfabeta (CONEVAL, 2022).

La inclusión y participación desde la diversidad es un tema pendiente en la agenda político-educativa, cuya demanda insta la implementación de acciones tendientes a mayores niveles de logros educativos para las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA). Ya que aún con la existencia de un marco normativo progresista, los programas educativos muestran una ausencia en el desarrollo de políticas, culturas y prácticas que no se acota a la transformación de los ordenamientos jurídicos. En la inclusión educativa se hace indispensable la praxis, con cambios fundamentales que afecten al sistema educativo en su conjunto, desde el currículo escolar, formación docente, infraestructura, hasta las formas de relacionarse dentro de la escuela (Booth y Ainscow, 2000).

El sistema educativo de Tlaxcala, desde la Nueva Escuela Mexicana sustenta el principio de educación inclusiva, donde todo el alumnado sin distinción aprende en conjunto en escuelas regulares con el apoyo de las maestras y maestros de las unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En tal sentido, para el presente estudio se ha planteado como objetivo identificar la aplicabilidad de las dimensiones de la inclusión en las escuelas de educación básica de Tlaxcala, México. Que con ello se busca contribuir en el campo de estudio de la educación inclusiva, también a despertar el debate de que la inclusión más allá de ser un tema en boga en distintos modelos educativos, es un apremiante que desde la práctica puede lograr una transformación en la justicia social, un mundo en el que se pueda interactuar mirando la diversidad de la condición humana.

2. Método

La investigación empleó una metodología cuantitativa, no experimental y con alcance descriptivo. Por lo que se enfocó en la medición de la realidad observable (Ander Egg, 2011), sin intervenir, tampoco manipular las variables para conseguir algún resultado (Palella y Martins, 2012). Lo que permitió conocer desde la percepción de las y los docentes de apoyo de USAER, la implementación de las políticas diseñadas en materia

de inclusión educativa para la atención de estudiantes que asisten a escuelas regulares de educación básica en Tlaxcala.

2.1. Población y muestra.

La población de estudio la conformaron docentes de apoyo adscritos a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Estado y de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala, USAER SEPE-USET¹. De una población de 470 docentes de apoyo, la muestra estuvo conformada por 52 docentes de apoyo seleccionados mediante la técnica de muestreo intencionado con criterios de inclusión: a) Docentes de apoyo que estuvieran laborando en escuelas regulares de educación básica en el estado de Tlaxcala, y b) Docentes de apoyo que tuvieran en atención a estudiantes con alguna discapacidad u origen étnico en escuelas regulares de educación básica.

2.2. Instrumento: diseño, validación y aplicación.

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento bajo la técnica de encuesta. El instrumento constó de dos apartados. El primero permitió establecer el perfil socioprofesional de los docentes participantes. El segundo indagó sobre las dimensiones de la inclusión en escuelas regulares de educación básica, definidos a partir de la revisión de la literatura: Cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas (Torres, 2022; Booth y Ainscow, 2000) (Ver tabla 1). Este apartado, constó de 30 ítems en forma de afirmaciones y juicios de percepción, cada ítem se evaluó mediante una escala Likert de 5 puntos (5=siempre, 4=casi siempre, 3=regularmente, 2=casi nunca y 1=nunca).

¹ La SEPE es la Secretaría de Educación Pública del Estado perteneciente al presupuesto estatal y la USET es la unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala del presupuesto federal.

Tabla 1

Dimensión-indicadores

Dimensiones	Indicadores
Cultura inclusiva	Sentido de pertenencia a la escuela, acciones encaminadas a la sensibilización para la inclusión educativa, crecimiento personal y profesional, convivencia pacífica, integración de la familia, altas expectativas sobre la educación del alumnado, liderazgo escolar, prácticas dirigidas a atender la discriminación, reconocimiento de la valía personal, comunicación asertiva.
Políticas inclusivas	Acceso de NNA a la escuela, permanencia de NNA en la escuela, acreditación de NNA, accesibilidad física, integración curricular, liderazgo escolar, ajustes razonables, desarrollo profesional, Plan de Trabajo Educativo, apoyos educativos complementarios.
Prácticas pedagógicas inclusivas	Formación con enfoque inclusivo, formación permanente, trabajo docente colaborativo, fortalecimiento relación docente-familia, participación de la familia en el desarrollo educativo de estudiantes con discapacidad u origen étnico, evaluación inicial, evaluación diferenciada, metodología diversificada, aprendizaje colaborativo, organización heterogénea

Fuente: Elaboración propia.

El constructo del instrumento se validó de manera externa con un grupo de expertos en educación inclusiva (profesores-investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores, SNII), que midieron los siguientes indicadores: pertinencia, relevancia, coherencia, claridad y suficiencia. De manera interna se validó la estabilidad de los ítems por el *Coefficiente Alfa de Cronbach*, obteniendo un valor de .878, como indicativo de la pertinencia de la escala para ser aplicada e interpretada.

La aplicación del instrumento fue vía formulario de Google forms, remitido a las y los docentes de apoyo de las USAER, previo conocimiento y autorización del Departamento de Educación Especial de la SEPE-USET. En el consentimiento informado, se hizo saber sobre el alcance y tratamiento de los datos.

El análisis de los datos se realizó en el programa estadístico IBM SPSS Statistics en la versión 25.

3. Resultados

El análisis de resultados se describe en dos apartados. En el primero se describe el perfil de las y los docentes participantes en el estudio. En el segundo apartado se presenta el análisis descriptivo y valorativo de las dimensiones de la inclusión en escuelas regulares.

Se diseñó una escala de significancia (Luna, 2025), para evaluar el porcentaje de efectividad medido en razón de la respuesta (Ver tabla 2).

Tabla 2

Escala de significancia

Porcentaje alcanzado	Interpretación Escala de significancia
90-100 %	Consolidado
80-89 %	
70-79 %	En consolidación
60-69 %	
50-59 %	En desarrollo
-50 %	Afinidad al desarrollo

Nota: Elaboración propia, a partir de “Gestión del conocimiento en el contexto del Consejo Técnico Escolar desde la Nueva Escuela Mexicana.”, por A.B. Luna, 2025.

3.1. Perfil de las y los docentes participantes.

El 38.5% de las y los docentes encuestados tienen entre 41-50 años; el 32.7% de 50 años o más; el 25% de 31-40 años y el 3.8% de 20-30 años. El 55.8% es casado (da), el 34.6% es soltero(ra) y el 9.6% vive en unión libre. El 65.4% del profesorado encuestado tiene estudios de licenciatura, el 28.8% con estudios de maestría, el 3.8% con doctorado y el 1.9% con especialidad. El 88.5% tiene estudios universitarios, el 5.8% es normalista y el 5.8% estudió en la universidad pedagógica. Entre las personas que respondieron el instrumento el 80.8% desempeña la función de docente de apoyo, el 17.3% son directivos de USAER y el 1.9% es Asesor Técnico Pedagógico de Educación Especial. El 55.8% labora en primaria, el 28.8% en preescolar y el 15.4% en nivel secundaria.

3.2. Análisis descriptivo de las dimensiones de la inclusión en escuelas regulares de educación básica.

3.2.1. Cultura inclusiva

Para efectos del artículo, el análisis corresponde a los indicadores: Acciones encaminadas a la sensibilización para la inclusión educativa, crecimiento personal y profesional, integración de la familia, prácticas dirigidas a atender la discriminación y reconocimiento de la valía personal.

En la medición de los indicadores en porcentaje de efectividad, el valor más alto alcanzado lo obtuvo el indicar prácticas dirigidas a atender la discriminación con un porcentaje de efectividad del 72%, seguido por el indicador crecimiento personal y profesional con el 70% de efectividad, que conforme a la escala de significancia se encuentran en un nivel en consolidación. El valor más bajo fue para el indicador integración de la familia con un porcentaje de efectividad del 56%, alcanzando un nivel en desarrollo de acuerdo a la escala diseñada. (Ver tabla 2 y figura 1).

Tabla 2

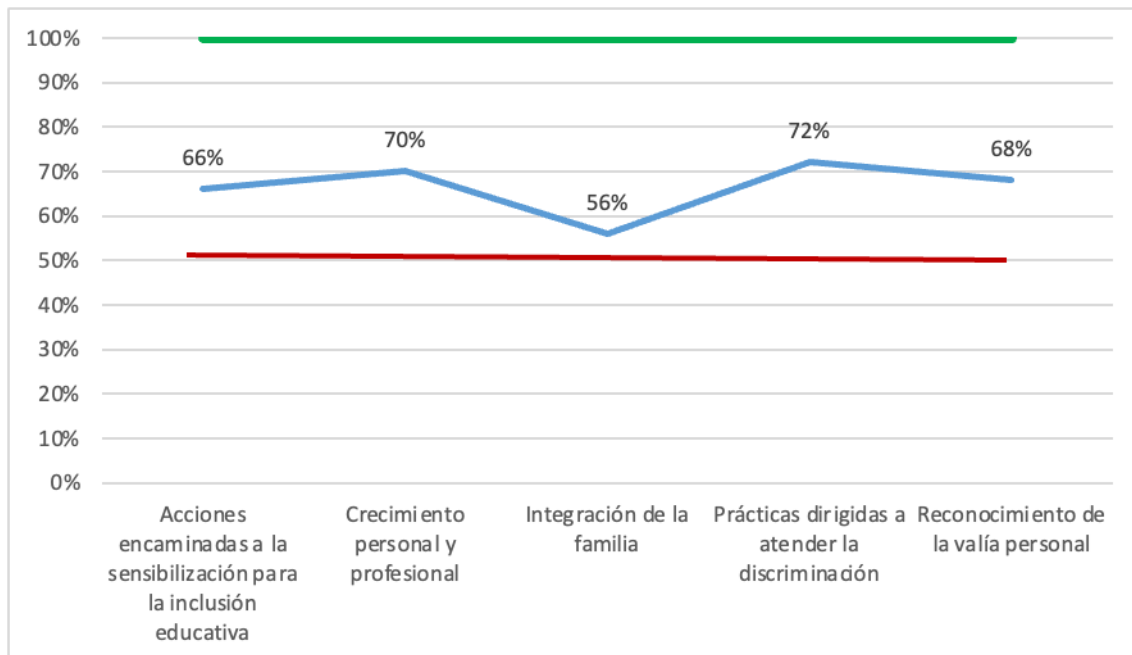
Estadísticos descriptivos y valoración dimensión cultura inclusiva

Indicador	Media	Desviación	% de efectividad	Interpretación escala de significancia
Acciones encaminadas a la sensibilización para la inclusión educativa	3.3269	1.14996	66%	En desarrollo
Crecimiento personal y profesional	3.5962	1.07118	70%	En consolidación
Integración de la familia	2.8462	.97789	56%	En desarrollo
Prácticas dirigidas a atender la discriminación	3.6731	1.07960	72%	En consolidación
Reconocimiento de la valía personal	3.4808	1.27557	68%	En desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1

Gráfica % de efectividad dimensión cultura inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados dan cuenta que conformar una cultura inclusiva representa un reto pendiente para las escuelas de las y los docentes participantes en el estudio. Aún y cuando, en estos espacios la comunidad escolar lleva a cabo acciones tendientes a erradicar la discriminación por motivos de discapacidad, origen étnico u otra situación, además de profesar ideologías tendientes a que la convivencia con estudiantes de diversas culturas, contextos y características representa un recurso valioso de crecimiento personal y profesional. En la praxis, persisten barreras culturales que no permiten avanzar hacia el reconocimiento, respeto y valoración de las diferentes formas de ser y estar en el mundo cuyo efecto desencadenante se observa en las políticas y prácticas educativas.

La cultura escolar como elemento clave en el camino hacia la consolidación de la educación inclusiva (Plancarte, 2017; Gutiérrez, et al, 2018). Adquiere relevancia por cuanto es factor favorecedor u obstaculizador del cambio y la mejora en las escuelas. La tarea para la comunidad educativa en Tlaxcala, México es entonces asumirse en este reto constructivo de lo inclusivo, situando en el centro de la transformación, el fortalecimiento de ideologías, actitudes y prácticas que legitimen el valor de la diversidad al interior de la escuela, lo cual, desde el ámbito político, en gran medida se

trata de una postura ética y moral personales y una responsabilidad social (Cruz, 2018; Ocampo, 2012).

3.2.2. Políticas inclusivas

Para esta dimensión, se presentan los resultados de los indicadores: Acceso de NNA a la escuela, permanencia de NNA en la escuela, accesibilidad física, desarrollo profesional y Plan de Trabajo Educativo.

En la valoración realizada del porcentaje de efectividad para esta dimensión, el valor más alto lo obtuvo el indicador acceso de niños, niñas y adolescentes a la escuela con el 86% de efectividad, alcanzando un nivel en consolidación, de acuerdo a la escala de significancia. Mientras que el porcentaje de efectividad más bajo es para los indicadores accesibilidad física con el 63% de efectividad y Plan de Trabajo Educativo con el 60% de efectividad, indicando un nivel de significancia en desarrollo (Ver tabla 3 y figura 2).

Tabla 3

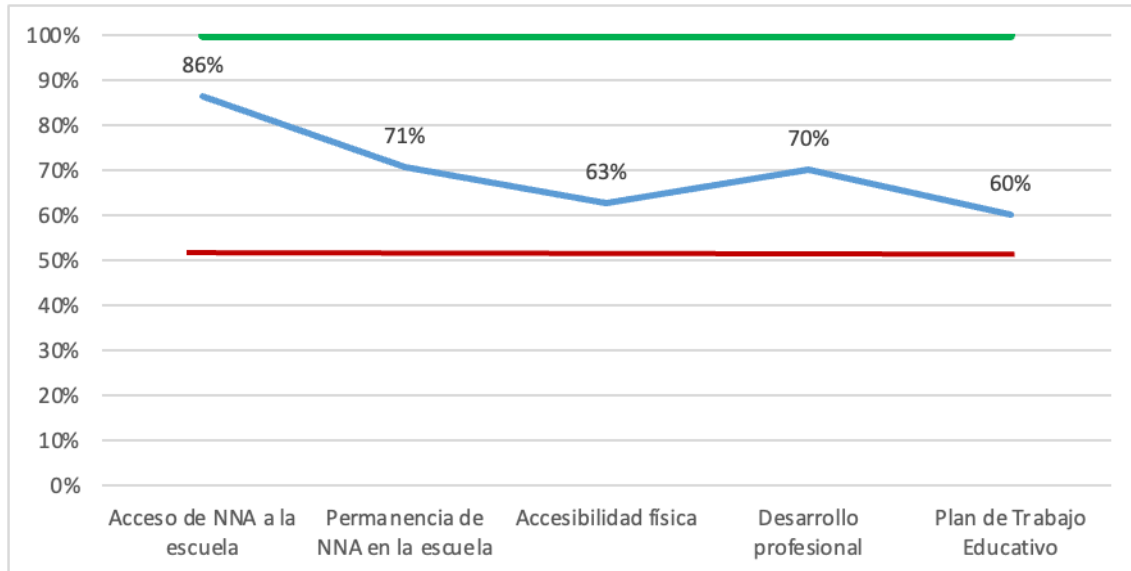
Estadísticos descriptivos y valoración dimensión políticas inclusivas

Indicador	Media	Desviación	% de efectividad	Interpretación escala de significancia
Acceso de NNA a la escuela	4.3269	.96449	86%	En consolidación
Permanencia de NNA en la escuela	3.5385	1.07487	71%	En consolidación
Accesibilidad física	3.1346	1.02954	63%	En desarrollo
Desarrollo profesional	3.5192	1.12877	70%	En consolidación
Plan de Trabajo Educativo	3.0000	1.12022	60%	En desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

Gráfica % de efectividad dimensión políticas inclusivas



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permiten observar que entre los avances en materia de inclusión, la aplicación efectiva de las políticas de acceso de Niñas, Niños y Adolescentes a la educación se va construyendo conforme al marco de la gestión escolar tal y como lo establecen la base de políticas educativas en los ámbitos internacional, nacional y estatal, dando cuenta que en la educación del estado de Tlaxcala, México es un indicador en consolidación.

No obstante, aunque estas reformas han reconocido a las escuelas como un espacio para todas y todos, no resultan suficientes los procesos y resultados alcanzados. Incluso, persisten en ellas desigualdades y condiciones desfavorables cuyo resultado es la afectación de la permanencia y más importante aún el logro educativo del alumnado. Obviando, que en materia de políticas inclusivas en el trayecto de estas escuelas aún están presentes barreras estructurales, como la inexistencia de condiciones físicas y materiales en correspondencia con las necesidades de sus estudiantes (Saldívar, et al, 2025). Lo cual, puede limitar la apropiación de saberes significativos, dando causa a la exclusión y marginación de la comunidad estudiantil (Carro, et al, 2014).

De igual manera, un área de oportunidad para la comunidad escolar en Tlaxcala, es conformar un Plan de Trabajo Educativo que convoque a la unificación de las acciones a seguir hacia la constitución de la inclusión.

3.2.3. Prácticas pedagógicas inclusivas

Para esta dimensión, el análisis se realizó de los indicadores: Trabajo docente colaborativo, participación de la familia en el desarrollo educativo de estudiantes con discapacidad u origen étnico, evaluación diferenciada, metodología diversificada y aprendizaje colaborativo.

En la medición de los porcentajes de efectividad, los cinco indicadores fluctuaron en un porcentaje de efectividad, cuya valoración se ubica en un nivel de desarrollo. El valor más alto alcanzado lo obtuvo el indicador aprendizaje colaborativo con el 68% de efectividad, a diferencia del indicador evaluación diferenciada, el cual obtuvo el porcentaje más bajo de efectividad, 58% (ver tabla 4 y figura 3).

Tabla 4

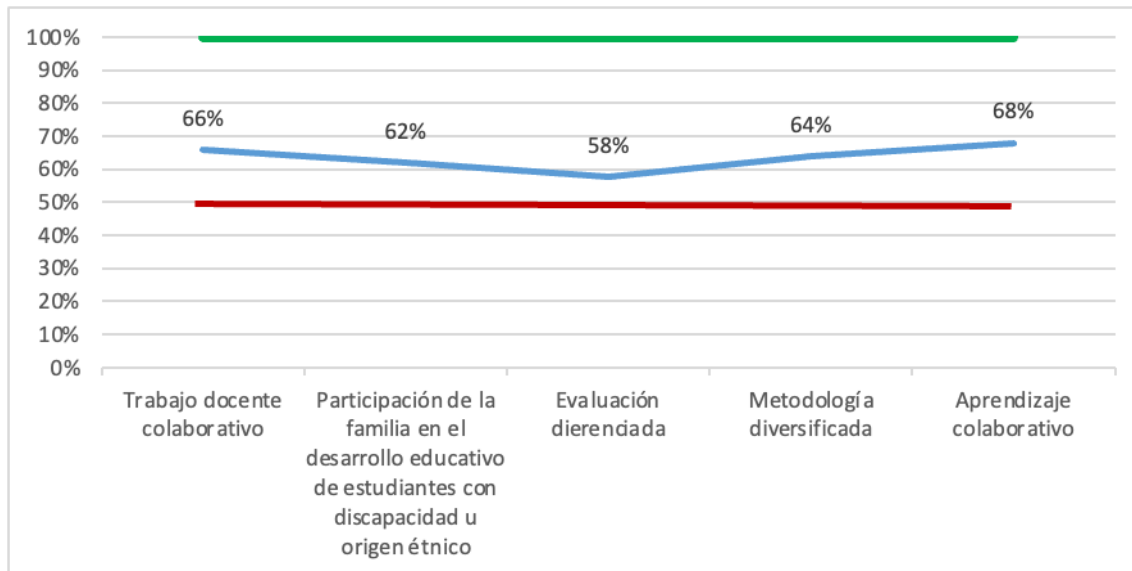
Estadísticos descriptivos y valoración dimensión prácticas pedagógicas inclusivas

Indicador	Media	Desviación	% de efectividad	Interpretación escala de significancia
Trabajo docente colaborativo	3.3077	1.21330	66%	En desarrollo
Participación de la familia en el desarrollo educativo de estudiantes con discapacidad u origen étnico	3.1154	1.06004	64%	En desarrollo
Evaluación diferenciada	2.8846	1.07838	58%	En desarrollo
Metodología diversificada	3.1923	.95051	64%	En desarrollo
Aprendizaje colaborativo	3.4038	1.05272	68%	En desarrollo

Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Gráfica % de efectividad dimensión prácticas pedagógicas inclusivas



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la investigación, dan cuenta que el mayor desafío para las maestras y maestros de las escuelas participantes en la investigación, es la articulación de prácticas pedagógicas inclusivas. Referidas a la implementación de estrategias didácticas y metodologías diversas, criterios y procedimientos flexibles de evaluación (Escudero y Martínez, 2011); aprendizaje colaborativo entre pares y participación de las familias en las actividades académicas. Cuyo principio, es el reconocimiento de las alumnas y alumnos como sujetos que aprenden de manera diferente, con necesidades e intereses particulares, por tanto, las prácticas docentes deben desarrollarse bajo estas lógicas.

Esta situación viene a tensionar el papel de las maestras y maestros en la concreción de la educación inclusiva. Si bien, se ha señalado al docente como pieza clave en este proceso (Perera, et al 2022), lo cierto es que las prácticas pedagógicas inclusivas son el resultado de una interrelación entre varios factores y elementos. Para abrir este debate valdría la pena cuestionarse ¿cuáles son los elementos que deben reunirse para que la práctica docente, tenga el carácter de inclusivo?, los estudios realizados en el tema han identificado el currículo escolar, participación de la familia y comunidad escolar (Escudero y Martínez, 2011); desarrollo profesional (Perera, et al, 2022, Cruz, 2018); recursos materiales y condiciones propias de las escuelas (Saldívar,

et al, 2025; Carro, et al 2014); aspectos ideológicos y actitudinales de las y los docentes (Gajardo, 2022).

En este trayecto tendiente a la conformación de espacios de mayor justicia social e igualdad de oportunidades para el estudiantado. Implica, además de cuestionar el papel de las y los docentes y su práctica, tensionar sobre las acciones a nivel a políticas públicas, culturas y prácticas educativas. Ya que, la escuela como espacio de diversificación cultural y social, exige una respuesta pertinente a la situación real de sus estudiantes, lo cual, en gran medida depende de que los elementos que en ella intervienen estén al alcance.

4. Conclusiones

Los resultados permiten reconocer que en materia de conocimiento y aplicación de estrategias para la escolarización relacionadas con las políticas públicas inclusivas, se ha logrado un mayor acceso de Niñas, Niños y Adolescentes a las escuelas regulares de educación básica en el Estado de Tlaxcala, México. Sin embargo, esta acción se encuentra acotada a una evolución en materia de cobertura escolar, por lo que, sigue estando latente una mejora en la calidad del servicio ofertado.

Con estas acciones, se reconoce que el principio de justicia social se ha materializado en la entidad con el acceso de las NNA a las escuelas regulares sin consideraciones por su origen, características o condiciones (SEP, 2019). No obstante, no puede dejar de observarse que el principio de equidad centrado en la participación plena y efectiva del alumnado en las actividades educativas, aún no se manifiesta, debido a que las prácticas docentes siguen siendo asimétricas (Cruz, 2019).

Por ello, una vez identificada la aplicación efectiva de las prácticas pedagógicas inclusivas como el mayor desafío para las maestras y maestros participantes en el estudio, refuerza la necesidad de instrumentar la categoría de diversidad como principio y fin en la articulación de toda acción educativa y pedagógica (Ocampo, 2013). Así también cuestionar y desafiar las prácticas docentes que van perpetuando las formas de desigualdad y exclusión al no contemplar justamente el valor de la diversidad como una característica inherente a las personas (Slee, 2012).

El trayecto hacia la instrumentación de la educación inclusiva en el estado de Tlaxcala, México, supone retos y desafíos. Al interior de las escuelas se van configurando paradójicamente procesos de inclusión/exclusión (Pereyra, 2021). Por un lado, la cobertura escolar tiene resultados favorables fortaleciendo el derecho a la educación. Por otro lado, los dilemas y tensiones se hacen presentes en la praxis

cotidiana, por causas de carencia de condiciones materiales, institucionales y competencias profesional, cuyo resultado es la perpetuación de escenarios de desigualdad, exclusión, y discriminación hacia estudiantes considerados ya en situación de desventaja (Carro, et al 2014).

La diversificación cultural, social y personal ya es una realidad palpable en las escuelas. En tal sentido, lo que compete ahora es reestructurar y de-construir espacios en los que cada estudiante sea reconocido desde su valor y dignidad humana. Una escuela donde el logro de los aprendizajes y la satisfacción educativa sean alcanzados por todas y todos quienes asisten a sus espacios. Claro está que en esta tarea sistemática y sistémica, es indispensable el compromiso y participación de toda una comunidad escolar, requiere de redes sociales, tejidos de apoyo, las sinergias de muchos agentes educativos, de fuerzas políticas, recursos y todos los elementos que en ella intervienen (Escudero y Martínez, 2011).

5. Limitaciones del estudio

Por otra parte, es importante mencionar que abordar la educación inclusiva, desde un enfoque cuantitativo, puede generar una visión parcial sobre la aplicabilidad de las dimensiones de la educación inclusiva en las escuelas regulares de Tlaxcala, México. Por ello, es pertinente considerar como futuras líneas de investigación estudios cualitativos que recuperen información precisa sobre las variables relativas a valores inclusivos y prácticas pedagógicas inclusivas. Así mismo, considerar la participación de las maestras y maestros frente a grupo, ya que son quienes tienen la experiencia personal y directa sobre la categoría de inclusión y los elementos que aporten puede enriquecer en el campo del conocimiento del tema.

6. Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social*. Editorial Brujas. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2017/05/Aprender-a-investigar-nociones-basicas-Ander-Egg-Ezequiel-2011.pdf.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO, SCIE. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Bracho, T. (1995). Distribución y desigualdad educativa en México. *Estudios Sociológicos*, 13(37), 25–53. <http://www.jstor.org/stable/40420316>

- Carro, A., Hernández, F., Lima, A., Carrasco, M. E. & Ramírez, E. (2014). Desigualdad, exclusión y oportunidades educativas en la región otomí del estado de Tlaxcala. *Nova scientia*, 6(11), 291-310. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052014000100016&lng=es&tlng=es
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2022*. Ciudad de México: CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/Informes/IEP_DS_2022.pdf
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-75.pdf>
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político- Educativas). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 41-57. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200041>
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Favila, A., & Navarro, J.C. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1-15. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100075
- García, I., & Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 123-138. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000200123
- Gajardo, K.S. (2022). Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos (Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid). Repositorio documental- Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60297>
- Gutiérrez, M., Martín, M. V., & Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PCD24.pdf
- Luna, A. B. (2025). Gestión del conocimiento en el contexto del Consejo Técnico Escolar desde la Nueva Escuela Mexicana. *Revista mexicana de investigación*

- educativa*, 30(104), 251-277.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100251&lng=es&tlng=es.
- Ocampo, A. (2013). Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos. *Revista educación inclusiva*, 8(3), 577-589.
<https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866412003.pdf>
- Palella, S., & Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Fedupel. <https://www.calameo.com/read/000628576f51732890350>
- Perera, H., Melero, N, & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 433-454.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200433&lng=es&tlng=es.
- Pereyra, C. (2021). Saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión en torno a niñas/os en situación de “discapacidad” que “tensionan” a la denominada “inclusión” educativa. En P. Mara (Ed.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? exploraciones, configuraciones y potencialidades* (211-238). CLACSO.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>.
- Ramírez, F., & Herrera, C. (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2) 11-42.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf>
- Romeu, V., Álvarez, M., & Pech, C. (2018). Desigualdad social y cultural. Consumo cultural y representaciones sociales en niños, adolescentes y jóvenes en la Ciudad de México. *Política Y Cultura*, (50), 205–225.
<https://doi.org/10.24275/HAKN5654>
- Saldívar, A., García, I., & Noriega, E. (2025). Avances hacia la inclusión en un centro de atención múltiple en Tlaxcala, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1707. <https://doi.org/10.31391/crwj3271>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP México. <https://siteal.iep.unesco.org/bdnp/3495/estrategia-nacional-educacion-inclusiva>
- Slee, R. (2012). *La escuela Extraordinaria Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata S.L.
- Torres, J. (2022). *Las prácticas docentes inclusivas. El caso de la zona 03 de nivel de Telesecundaria en el Estado de Tlaxcala* (Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Tlaxcala).