

**BARRERAS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE SINALOA DESDE LA PERCEPCIÓN
DOCENTE: EL INSTRUMENTO THEMIS COMO EJE DE ANÁLISIS**

**BARRIERS TO THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UPPER
SECONDARY EDUCATION IN SINALOA FROM TEACHERS' PERSPECTIVES: THE
THEMIS INSTRUMENT AS A FRAMEWORK FOR ANALYSIS**

✉ Luis Miguel Díaz Rodríguez, Ph. D.

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
luis.diaz@upes.edu.mx
Sinaloa, México

✉ María Concepción Mazo Sandoval, Ph. D.

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
mariamazo63@uas.edu.mx
Sinaloa, México

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Recibido: 03/02/2026

Aceptado: 12/05/2026

Publicado: 30/06/2026

RESUMEN

La Educación Media Superior (EMS) constituye un nivel estratégico para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al concentrar una población estudiantil diversa y especialmente vulnerable a procesos de exclusión. El presente artículo tiene como objetivo analizar las principales barreras al aprendizaje y la participación (BAP) que limitan el desarrollo de la educación inclusiva en la EMS de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo. La población estuvo conformada por 461 docentes que laboran en distintos planteles de EMS de la UAS. Para la recolección de la información se empleó el instrumento Themis, el cual permite analizar de manera sistemática las condiciones institucionales que inciden en la inclusión educativa a través de las dimensiones de contextos, recursos y procesos. Los resultados evidencian la presencia de BAP significativas asociadas, principalmente, a los contextos institucionales, la disponibilidad de recursos y los procesos educativos. De manera específica, se identifican áreas críticas relacionadas con la limitada participación de las familias, la insuficiencia de recursos tecnológicos y la falta de apoyos específicos para el alumnado que los requiere, lo que incide directamente en su aprendizaje y participación. Se concluye que el instrumento Themis permite identificar de forma estructurada las BAP presentes en los centros educativos y constituye una herramienta metodológicamente sólida para orientar la toma de

decisiones institucionales, así como para promover procesos de reflexión y mejora de las prácticas inclusivas en la EMS.

Palabras Clave: educación inclusiva, educación media superior, barreras al aprendizaje y la participación, percepción docente

ABSTRACT

Upper Secondary Education (USE) constitutes a strategic level for guaranteeing the right to inclusive, equitable, and quality education, as it brings together a diverse student population that is particularly vulnerable to processes of exclusion. The aim of this article is to analyze the main barriers to learning and participation (BLP) that limit the development of inclusive education in Upper Secondary Education at the Autonomous University of Sinaloa (UAS). The research was conducted from a quantitative approach, with a non-experimental and descriptive design. The population consisted of 461 teachers working in different Upper Secondary Education schools of the UAS. For data collection, the Themis instrument was used, which allows for a systematic analysis of the institutional conditions that influence educational inclusion through the dimensions of contexts, resources, and processes. The results reveal the presence of significant BLP, mainly associated with institutional contexts, the availability of resources, and educational processes. Specifically, critical areas were identified related to limited family participation, insufficient technological resources, and the lack of specific support for students who require it, which directly affects their learning and participation. It is concluded that the Themis instrument allows for the structured identification of the BLP present in educational institutions and constitutes a methodologically sound tool to guide institutional decision-making, as well as to promote processes of reflection and improvement of inclusive practices in Upper Secondary Education.

Keywords: inclusive education, upper secondary education, barriers to learning and participation, teachers' perceptions

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se consolida como el resultado de un proceso histórico, político y pedagógico de alcance internacional orientado a garantizar el derecho a la educación de todas las personas, particularmente de aquellos grupos vulnerables que han sido históricamente excluidos de los sistemas educativos. Este enfoque se sustenta en los principios de equidad, justicia social y participación, y se ha consolidado progresivamente a partir de acuerdos y marcos

normativos impulsados por organismos internacionales que han orientado la transformación de las políticas educativas contemporáneas (Ainscow y Booth, 2011; Blanco, 2014).

Un punto histórico importante que abre el camino hacia el paradigma de la educación inclusiva, es la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EpT), celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990. En esta, tras reconocer la existencia de importantes desigualdades educativas a nivel internacional, se asume la educación como un derecho humano fundamental y se pone en el centro la necesidad de que los sistemas educativos respondan de manera más efectiva a la diversidad del alumnado, es así como se forja el compromiso por los países participantes para garantizar el acceso universal a una educación básica de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990).

En 1994, toma peso el concepto de Necesidades Educativas Especiales, esto es en la Conferencia de Salamanca en 1994, donde se propone que las escuelas ordinarias deben abrir sus puertas a todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (UNESCO, 1994), proponiendo un cambio conceptual y educativo relevante al desplazar el énfasis desde las limitaciones individuales hacia las condiciones de los contextos educativos (Booth y Ainscow, 2002).

Una década después de la Conferencias de EpT en Jomtien, llega el momento de evaluar el progreso y proponer nuevos objetivos de trabajo en la Conferencia de Dakar. En esta coyuntura se concluye que abrir la puerta a todo el alumnado es insuficiente si no se trabaja por una educación de calidad, por la equidad y la participación del alumnado (UNESCO, 2000). Es por ello que, tras quince años de trabajo, en la Conferencia de la EpT de Incheon (2015) se consolida la inclusión como principio transversal de las políticas educativas a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), el cual propone trabajar por una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos a lo largo de la vida (UNESCO, 2015).

Los acuerdos y compromisos que asume México en las conferencias de la EpT influyen en la configuración de marcos normativos y políticas educativas nacionales. En México la inclusión es como un principio rector de su sistema educativo, particularmente a partir de las reformas y actualizaciones de la Ley General de Educación ([LGE], 2024), donde reafirma que es obligación del Estado mexicano de garantizar una educación equitativa, con excelencia e inclusión. Se subraya la necesidad de evaluar y disminuir las BAP mediante la implementación de ajustes razonables, apoyos específicos y condiciones de accesibilidad, para favorecer la participación plena del alumnado en todos los niveles educativos y sociales (LGE, 2024).

En la EMS la Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2019) enfatizó la importancia de generar estrategias que contribuyan a la permanencia y el éxito escolar del alumnado, especialmente en niveles educativos caracterizados por una alta diversidad y riesgo de abandono.

En este nivel educativo, el desarrollo de la educación inclusiva supone un reto importante, ya que los sistemas educativos plantean gran diversidad de trayectorias escolares, encuentra una gran brecha de contextos socioeconómicos y necesidades educativas que encuentra la población estudiantil. Echeita (2017) y Simón, et al., (2019), señalan que la consolidación de una EMS inclusiva son importantes la creación de marcos normativos favorables, pero también se debe trabajar el fortalecimiento del perfil docente, entendido como el conjunto de competencias, actitudes y disposiciones necesarias para reconocer la diversidad, identificar las BAP y desarrollar prácticas pedagógicas flexibles y participativas. Es por ello que, se considera al profesorado como actores fundamentales para el desarrollo de la educación inclusiva, ya que su cultura y prácticas impactan directamente en la generación o eliminación de BAP dentro de los contextos escolares.

En consecuencia, la evaluación de los obstáculos que impiden el desarrollo de la educación inclusiva en la EMS a través de instrumentos científicos, es esencial para desarrollar estrategias inclusivas basadas en la evidencia. El instrumento Themis basado en la justicia social y la igualdad, desarrollado por Azorín y Ainscow (2020), se fundamenta en los instrumentos del Index for Inclusion, Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas, Guía ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión) y Estándar de Inclusión de Manchester.

El objetivo de este artículo es analizar las BAP que limitan el desarrollo de la educación inclusiva en la EMS de la UAS, desde la percepción del profesorado utilizando el instrumento Themis como eje central del análisis.

Educación inclusiva en la Educación Media Superior

En México, la EMS representa una etapa formativa importante, ya que en ella se consolida el desarrollo integral del alumnado, aportando experiencias que favorecen la trayectoria estudiantil en diferentes ámbitos de la vida: académica, social y personal (Hernández, 2025). No obstante, pese a los avances en materia de inclusión, es en este mismo nivel educativo que se centran la mayoría de los problemas relacionados con la deserción escolar, el rezago educativo y la exclusión, siendo los más afectados aquellos jóvenes que se encuentran en situación de

vulnerabilidad social, económica y/o educativa (Hernández, 2025). Lo anterior refuerza la necesidad de reconstruir los sistemas educativos, retomando un enfoque que defienda la diversidad en la vida escolar, y que a su vez garantice la equidad y la justicia como valores prioritarios.

En este sentido, Slee (2011) señala que cuando los centros escolares mantienen una postura desde un enfoque de normalización usualmente se reproducen ideologías que conducen a la exclusión, segregación o la simple integración del alumnado que se encuentra en situación vulnerable. Por lo tanto, surge la necesidad de implementar un modelo que permita dar atención a diversas condiciones culturales, políticas y prácticas en las instituciones, para evitar caer en la atención al alumnado desde el déficit individualista.

En este contexto, la educación inclusiva se vuelve un enfoque que garantiza el derecho a la educación, no solo en la presencia de los alumnos en las escuelas, sino que responde a la diversidad de los mismos (UNESCO, 2022). Asimismo, Ainscow y Booth (2011) argumentan que la inclusión más que el derecho a estar presente en el aula, implica una transformación en las culturas, políticas y prácticas escolares, con el objetivo de erradicar o minimizar las BAP que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos. De esta manera, Echeita (2013; 2017) resalta que la inclusión no debe limitarse a integrar a las aulas al alumnado en condiciones de vulnerabilidad, sino que se debe comprender que es un compromiso de los sistemas educativos garantizar las condiciones ideales para la atención a la diversidad escolar.

En la actualidad, el nivel de EMS enfrenta una magnitud de problemáticas que significan un reto para la implementación de prácticas inclusivas, entre éstas dificultades se encuentra la diversidad estudiantil, en dónde los contextos familiares y las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) requieren de ajustes importantes en las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas.

Derivado de lo anterior, México en su marco normativo (LGE, 2024) establece que es obligación del Estado el promover una educación de calidad, equitativa, justa y que a su vez sea inclusiva, estableciendo la necesidad de realizar ajustes razonables en el abordaje de los contenidos, crear las condiciones de acceso y brindar apoyos específicos a la población estudiantil que lo demande, entre otros. Sin embargo, ante las problemáticas que surgen en este nivel, Ainscow (2012) y Guajardo-Ramos (2018) expresan que para el cumplimiento de estas leyes es indispensable aplicar un diagnóstico que visibilice las BAP presentes en las escuelas en todas sus dimensiones (cultura, políticas y prácticas), y al mismo tiempo guíen las futuras decisiones para promover la inclusión.

Barreras al aprendizaje y la participación en la Educación Media Superior

Para entender el concepto de BAP, se debe comprender a la exclusión como el resultado de diversos factores implícitos en el contexto de la vida de cada estudiante, no debe interpretarse como una característica propia de cada persona (Booth y Ainscow, 2002). Desde la concepción de la inclusión, las limitaciones o dificultades que enfrentan los alumnos para lograr éxitos satisfactorios en su vida escolar y participar en los procesos de aprendizaje sintiéndose parte importante, no son causados por distintas capacidades o déficit personales, sino por las condiciones culturales, políticas y prácticas que estructuran los contextos escolares.

Booth y Ainscow (2011), creadores del concepto, proponen tres dimensiones que permite comprender y evaluar las BAP, articulándose en las culturas escolares, las políticas institucionales y las prácticas docentes. La cultura hace referencia a los valores, creencias y actitudes presentes en la comunidad escolar y que dan vida al día a día en los centros escolares; en las políticas institucionales se hace relación a las normas, organización y formas de gestión de cada centro educativo, estas orientan las decisiones y la visión de la comunidad escolar; y las prácticas docentes que comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro y fuera del aula. Por ello, es importante analizar las BAP desde sus tres dimensiones para identificar en cuál de ellas se generan las dificultades para lograr una verdadera inclusión, sobre todo en el nivel de EMS.

Siguiendo esta perspectiva, se entiende que la inclusión hace uso de un modelo social de la educación inclusiva para explicar las limitaciones que enfrentan los alumnos para aprender y participar; dicho modelo relaciona las BAP al contexto, así como a los procesos que vuelven compleja la atención a la diversidad en la comunidad escolar. Esto marca una diferencia en cómo la inclusión evita reproducir un modelo médico de la discapacidad, en dónde solo se atribuye las dificultades educativas a las condiciones de cada alumno, generando así acciones que promueven la exclusión, segregación o integración (Echeita, 2013; Booth y Ainscow, 2002).

De acuerdo a lo anterior, en la EMS, es un nivel en el que aún se reproducen enfoques que mantienen una cercanía al modelo médico de la inclusión; se observan prácticas que aparentemente buscan dar atención a la diversidad estudiantil, sin embargo, aún permanecen rastros de exclusión y limitaciones para muchos estudiantes (Covarrubias-Pizarro, 2019). Por ejemplo, la asignación de apoyos externos sin modificaciones en las prácticas pedagógicas, la adaptación mínima del currículo o la baja expectativa académica hacia determinados estudiantes pueden generar procesos de integración sin inclusión, en los que el alumnado está presente en

el aula, pero no participa plenamente en las experiencias de aprendizaje (Slee, 2011; Echeita, 2017).

Las culturas docentes desempeñan un papel central en este proceso. Las creencias, expectativas y actitudes del profesorado influyen de manera directa en la forma en que se reconoce la diversidad y se responde a ella. Cuando predominan concepciones homogeneizadoras del aprendizaje o visiones deficitarias del alumnado, se favorece la reproducción de prácticas que generan BAP, incluso de manera no intencionada (Simón y Echeita, 2013). En este sentido, la exclusión no siempre se manifiesta de forma explícita, sino que puede operar a través de prácticas cotidianas que limitan la participación, la voz y el reconocimiento del estudiantado.

Asimismo, Covarrubias-Pizarro (2019) subraya que la cultura escolar y las creencias del profesorado desempeñan un papel central en la generación o eliminación de BAP, ya que prácticas aparentemente neutras pueden derivar en procesos de exclusión, segregación o integración superficial. De esta manera, la experiencia educativa en la EMS depende mucho de cómo interpreta el docente el modelo inclusivo.

Es por ello que, las BAP, de acuerdo a Guajardo-Ramos (2018), están implícitas en la vida diaria escolar; desde los currículos inflexibles, los exámenes estandarizados, hasta la nula o poca participación y/o inclusión de las familias, los deficientes apoyos y la falta de recursos humanos y materiales. Lo anterior se refleja en las incidencias que evidencian aún problemas con la deserción y el rezago educativo en la EMS.

Finalmente, reflexionar en la EMS sobre las BAP permite comprender las condiciones que hacen compleja la experiencia de inclusión de los alumnos dentro y fuera del aula. Por lo tanto, es necesario considerar un análisis desde la percepción de los docentes respecto al modelo inclusivo, ya que facilita la comprensión de cómo se desenvuelven las prácticas y decisiones en las escuelas, permitiendo diferenciar si son inclusivas o no.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de alcance descriptivo, dado que no se manipularon deliberadamente las variables y el interés se centró en describir las percepciones del profesorado respecto a las BAP en la EMS. Este tipo de diseño resulta pertinente cuando se busca analizar fenómenos educativos tal como se presentan en su contexto natural, a partir de la recopilación sistemática de datos numéricos (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Población

La población de la investigación estuvo conformada por 461 docentes adscritos a distintos planteles de EMS de la UAS, que aceptaron participar de manera voluntaria en el estudio y que cumplía con los criterios de inclusión establecidos.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de la información se utilizó el instrumento Themis, desarrollado por Azorín y Ainscow (2020), el cual tiene como finalidad analizar el grado de desarrollo de la educación inclusiva desde una perspectiva institucional, a partir de la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

El instrumento está compuesto por 65 ítems, organizados en tres dimensiones interrelacionadas:

- a) Contextos
- b) Recursos
- c) Procesos

Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, con las siguientes opciones: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). Esta estructura permite captar la intensidad de la percepción docente respecto a las condiciones institucionales que favorecen o limitan la inclusión educativa.

Validez del instrumento Themis

El análisis de la educación inclusiva desde una perspectiva institucional exige el uso de herramientas conceptualmente sólidas y metodológicamente rigurosas que permitan identificar las BAP presentes en los contextos educativos. En este sentido, el instrumento Themis se posiciona como una herramienta de diagnóstico institucional con un alto grado de credibilidad teórica, al constituir una adaptación sistemática del Index for Inclusion, desarrollado por Booth y Ainscow, uno de los marcos de referencia más influyentes en el ámbito de la educación inclusiva a nivel internacional (Azorín y Ainscow, 2020).

El Index for Inclusion es una guía que concibe la inclusión educativa como un proceso continuo de mejora orientado a transformar las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos, desplazando el foco del déficit individual del alumnado hacia las condiciones

estructurales y contextuales que generan exclusión (Booth y Ainscow, 2002; Ainscow y Booth, 2011).

Themis fue desarrollado por Azorín y Ainscow (2020) como una herramienta destinada a analizar la inclusión educativa desde un enfoque sistémico, manteniendo la coherencia conceptual con el Index for Inclusion, considerando este instrumento y tres más para su creación, (1) la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas que indaga en las culturas, acciones, prácticas, apoyos y la idea de inclusión como proceso de innovación y mejora de las escuelas, (2) La Guía Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) y (3) El Estándar de Inclusión de Manchester. Su nombre viene de la diosa griega, Themis, diosa de la ley y la justicia y el equilibrio, con la que se quiere descubrir el principio de lo dado en la construcción de sistemas educativos más justos. Esta herramienta está diseñada para responder a la necesidad de contar con instrumentos que, sin perder profundidad teórica, permitan generar evidencia empírica útil para la reflexión institucional y la toma de decisiones orientadas a la mejora escolar (Azorín y Ainscow, 2020).

Para la evaluación de la validez de contenido del instrumento Themis se recurrió a un proceso de validez de contenido inter-jueces, una técnica que es ideal para este tipo de situaciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Participaron 16 investigadores de reconocido prestigio en el ámbito de la educación inclusiva, pertenecientes a la Universidad del País Vasco, Universidad de Sevilla, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Vigo, Universidad Jaume I de Castellón y Universidad de Alicante (Azorín y Ainscow, 2020).

Entre los resultados de esta valoración se obtiene una puntuación media de 3.37 sobre 4 criterios, en donde se evalúa el interés de la herramienta, la importancia de los ítems, la coherencia y la idoneidad de la herramienta (Azorín, 2018). Estos resultados infieren una aceptación positiva de la herramienta entre los expertos, lo cual se interpreta como un instrumento adaptado conceptualmente de manera adecuada, sin dejar de mantener relación con la originalidad de las dimensiones.

La confiabilidad de Themis se refuerza con investigaciones posteriores que han utilizado este instrumento para validar su réplica en otros contextos educativos. El estudio titulado Themis Inclusion Tool realizado por Carvalho et al., (2022) en su adaptación al contexto de Portugal, tuvo una muestra de 924 profesionales de centros educativos; los cuales calificaron a la herramienta como adecuada en su estructura. Lo anterior confirma la validez y confiabilidad de Themis para

hacer un diagnóstico de prácticas inclusivas. Asimismo, esta investigación respalda la utilidad de la herramienta.

En la presente investigación el instrumento presentó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.973, evidenciando una consistencia interna excelente. Este resultado sugiere que los ítems presentan una alta homogeneidad y miden de manera consistente el constructo evaluado.

De acuerdo al proceso por el cual Themis se ha sometido para su validez, se permite afirmar que cumple con los criterios de confiabilidad teórica y metodológica para su aplicación en investigaciones orientadas al análisis de la inclusión en los centros escolares, desde sus tres dimensiones: contexto, recursos y procesos. Posterior a este proceso, Themis se estructura en tres dimensiones e ítems que desde la perspectiva institucional permiten evaluar de manera organizada las BAP (véase Tabla 1).

En la estructura de Themis se encuentran 65 ítems que se califican mediante una escala tipo Likert de cinco parámetros (1, totalmente en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4, en acuerdo; 5, totalmente de acuerdo), y tres dimensiones que se articulan entre sí: contextos, recursos y procesos. La manera que se organiza Themis permite analizar de manera integral el contexto escolar de las instituciones educativas, definiendo si son inclusivas o no. En su primera dimensión (contextos), se centra la cultura, los valores y las creencias escolares, así como las condiciones que influyen en la participación de los alumnos. La segunda dimensión (recursos), engloba los recursos humanos y materiales con que dispone la institución para dar atención a la diversidad y/o apoyos. Por último, la tercera dimensión (procesos), analiza las prácticas docentes, las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y otras áreas que inciden en el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Una de las ventajas de Themis es su facilidad para utilizar el instrumento, ya que su enfoque inclusivo, no desvirtualiza la complejidad conceptual. Al ser una herramienta que permite analizar la percepción docente, expone cómo las culturas escolares, las políticas y las prácticas docentes pueden producir, repetir o erradicar BAP en las escuelas.

Azorín y Ainscow (2020) argumentan que Themis no solo se limita a brindar un diagnóstico, sino que también tiene el potencial de propiciar procesos para la reflexión colectiva, y a su vez promover acciones para la mejora en los centros educativos. De acuerdo a la manera en que se estructura el instrumento, permite identificar áreas donde es importante priorizar la atención y así diseñar estrategias que estén impulsadas desde un enfoque inclusivo.

Tabla 1

Estructura de Themis

Dimensión	Categorías	Indicadores	Nº Ítem
Contextos	Dentro de los límites de la escuela (aspiraciones inclusivas)	A.1. Situación socioeconómica	1-2
		A.2. Diversidad cultural	3
		A.3. Política educativa	4
		A.4. Liderazgo	5-7
		A.5. Valores pro-inclusión	8-9
		A.6. Prevención de discriminaciones	10
	Entre colectivos escolares (docentes, estudiantes y familias)	A.7. Relación profesor-alumno	11-12
		A.8. Colaboración entre docentes	13-15
		A.9. Vínculos familia-escuela	16-18
	Más allá de la escuela (agentes y sociedad)	A.10. Participación comunitaria	19-21
		A.11. Redes entre escuelas	22-23
Recursos	Personales (docentes)	B.1. Formación	24-25
	Institucionales (escuela)	B.2. Recursos humanos	26-29
		B.3. Recursos materiales	30-31
		B.4. Recursos tecnológicos	32-34
		B.5. Recursos físicos	35-36
		B.6. La escuela como recurso	37-40
		B.7. Barrio / Comunidad	41-42
Procesos	Presencia Todo el alumnado (con o sin necesidad de apoyo) sin barreras	C.1. Celebración de la diversidad	43
		C.2. Planificación de la enseñanza	44-45
		C.3. Proceso educativo	46-48
		C.4. Variedad metodológica	49
	Participación	C.5. Grupos heterogéneos y flexibles	50
		C.6. Organización de espacios y tiempo	51-54
	Empoderamiento	C.7. Apoyo	55-58
	Logro (Progreso y evaluación)	C.8. Evaluación	59-63
		C.9. Transición entre etapas	64-65

Nota. Elaboración propia.

Por lo tanto, desde el contexto de la EMS, Themis resulta un instrumento pertinente, puesto que posibilita la detección de las BAP en sus tres dimensiones: cultura, recursos y procesos. De esta manera, Marchesi (2021) y Covarrubias-Pizarro (2019) señalan la relevancia de estos

procesos de diagnóstico para poder orientar a los centros educativos hacia la mejora de la inclusión desde la perspectiva de la equidad.

Finalmente, Themis no solo se considera un instrumento que facilite el diagnóstico de contextos inclusivos, sino también como una herramienta que promueve la transformación de las escuelas desde un enfoque de atención a la diversidad, favoreciendo el aprendizaje, la participación y el éxito de todo el alumnado de la EMS.

Procedimiento

El instrumento fue aplicado de manera sistemática, manteniendo el anonimato, la participación voluntaria y la confidencialidad de los participantes. Previamente se informó a los participantes los objetivos de la investigación. El instrumento se aplicó en un solo momento.

El diseño de la herramienta se aplicó de manera digital, mediante Google Forms, lo que facilitó la participación voluntaria. El enlace del instrumento se distribuyó a través de las instituciones educativas, haciéndose llegar a los participantes.

Al finalizar la aplicación se recabó la información y se filtró para exportarse a la aplicación Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), donde posteriormente se analizó de manera estadística. Este procedimiento permitió calcular frecuencias absolutas y relativas, media, mediana y desviación estándar, con el objetivo de describir las percepciones de los docentes de las BAP.

RESULTADOS

Para la interpretación de los resultados se realizó un análisis descriptivo de los ítems, retomando la media, la mediana y la desviación estándar. Estos datos permitieron identificar la valoración de la percepción de los docentes, diferenciándose en valoraciones favorables, intermedias o menos favorables en relación a los contextos escolares y la inclusión en los mismos. En este sentido, las medias más elevadas se interpretaron como indicativas de percepciones positivas y prácticas alineadas con los principios de la inclusión, mientras que las medias intermedias o bajas, junto con mayores niveles de dispersión, fueron consideradas como señales de áreas susceptibles de mejora o de la presencia de BAP en la EMS.

Para facilitar la interpretación de los resultados, es importante considerar que las medias obtenidas en cada ítem reflejan el nivel promedio de acuerdo del profesorado con las afirmaciones planteadas, de acuerdo con la escala tipo Likert de cinco puntos empleada, cuyos valores oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). En este sentido,

medias más elevadas indican mayores niveles de acuerdo, mientras que medias más bajas sugieren percepciones menos consolidadas. Por su parte, la desviación estándar permite identificar el grado de variabilidad en las respuestas (Hernández- Sampieri et al., 2014): valores inferiores a 0.80 indican una mayor homogeneidad en las percepciones del profesorado, significando prácticas regidas desde la inclusión; valores entre 0.81 y 1.20 se asocian con percepciones parciales de la inclusión y ambientes que aún están en proceso de desarrollo; mientras que valores superiores a 1.20 reflejan una mayor dispersión y, por tanto, evidencia diferencias más marcadas entre los participantes, reflejándose en la presencia de BAP.

De igual manera, y con el propósito de establecer parámetros para la interpretación del análisis, se establecieron rangos de referencia derivados de la escala tipo Likert (Hernández- Sampieri et al., 2014). Considerando la distribución del continuo de respuesta, se definen tres niveles para su interpretación: valores de media entre 1.00 y 2.99 se consideran bajos y representan la presencia de BAP, rangos entre 3.00 y 3.99 corresponden a un nivel intermedio; y entre 4.00 y 5.00 muestran niveles altos en relación a prácticas inclusivas consolidadas.

Finalmente, estos criterios facilitan el análisis de los siguientes resultados.

Dimensión A: contextos

Esta dimensión del instrumento Themis analiza los contextos institucionales y culturales que influyen en el desarrollo de la educación inclusiva, considerando aspectos relacionados con los valores compartidos, la organización escolar, el liderazgo directivo, la convivencia, la colaboración docente y la relación con las familias y la comunidad. En la Tabla 2 se presentan los datos estadísticos descriptivos correspondientes a los ítems que integran esta dimensión, a partir de los cuales se identifican las principales tendencias de percepción del profesorado.

Los resultados de la Dimensión A: Contextos, presentados en la Tabla 2, muestran diferencias claras en las tendencias de respuesta del profesorado a partir de los estadísticos descriptivos. En general, se observan medias elevadas en los ítems vinculados con los valores inclusivos y la convivencia escolar, lo que sugiere una percepción ampliamente compartida en estos aspectos.

En particular, los ítems 8, 9 y 10 registran las medias más altas de la dimensión ($M = 4.52$; $M = 4.49$; $M = 4.54$, respectivamente), con medianas situadas en el valor máximo de la escala ($Me = 5$) y desviaciones estándar inferiores a 1, lo que indica una alta concentración de respuestas en los niveles superiores de la escala y una baja variabilidad entre el profesorado. Estos resultados evidencian una percepción homogénea en torno a la identificación con los

valores de equidad, justicia social y respeto a la diversidad, así como a la prevención de la discriminación como parte de la práctica docente.

Tabla 2

Tendencias según estadísticos descriptivos de la Dimensión A: Contextos

Ítem	Media	Mediana	Desviación
1. Conozco la realidad socioeconómica del alumnado	3.48	3.00	1.194
2. Dispongo de información para asesorar al alumnado que presenta mayor vulnerabilidad/riesgo de exclusión	3.80	4.00	1.144
3. El alumnado de la escuela proviene de diferentes culturas	3.32	3.00	1.455
4. Creo que las medidas de atención a la diversidad establecidas en la normativa que competen a la institución educativa responden a las necesidades reales del alumnado escolarizado en el centro	3.54	4.00	1.199
5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas entre el personal educativo para atender a la diversidad del alumnado	3.60	4.00	1.256
6. El equipo directivo tiene en cuenta las opiniones de padres y madres de familia, así como del personal educativo para la toma de decisiones	3.75	4.00	1.287
7. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas	4.01	4.00	1.206
8. Me identifico con los valores vinculados con el principio de inclusión (equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social, respeto hacia la diversidad)	4.52	5.00	0.990
9. A través de mi práctica diaria fomento el desarrollo de valores inclusivos en el alumnado	4.49	5.00	0.940
10. La prevención de la discriminación forma parte de mi tarea docente	4.54	5.00	0.928
11. Los docentes y el alumnado se respetan mutuamente	4.20	4.00	1.014
12. Existe un buen ambiente de convivencia en la escuela	4.06	4.00	1.108
13. Trabajo de forma colaborativa con mis colegas	4.16	5.00	1.043
14. Comparto materiales didácticos con otros docentes	4.09	4.00	1.143
15. Practico actividades de enseñanza colaborativa (dos o más docentes impartiendo clase en una misma aula)	3.19	3.00	1.469
16. Mantengo una comunicación fluida con los familiares	3.78	4.00	1.197
17. Animo a los familiares para que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos e hijas	4.06	4.00	1.135
18. Los familiares participan activamente en la vida escolar	3.32	3.00	1.196
19. Existe voluntariado que colabora en el proceso educativo (antiguos estudiantes, personas jubiladas, familias y otros)	2.92	3.00	1.424
20. Durante el curso académico llevo a cabo actividades con asociaciones (dedicadas a la diversidad funcional y otros fines) que cooperan con la escuela	3.58	4.00	1.291
21. Las autoridades locales se muestran disponibles cuando se solicita su implicación para la realización de campañas o prestación de servicios en la escuela	3.92	4.00	1.152
22. La escuela forma parte de una comunidad para la colaboración con otras escuelas (local, regional, nacional o extranjero)	3.75	4.00	1.273
23. La escuela colabora con otras instituciones educativas y sociales locales	3.80	4.00	1.231

Nota. Fuente: Elaboración propia.

De manera similar, los ítems relacionados con el respeto mutuo entre docentes y alumnado y con el clima de convivencia escolar (ítems 11 y 12) presentan medias superiores a 4, con desviaciones estándar moderadas, lo que sugiere percepciones mayoritariamente positivas, aunque con una ligera variabilidad en las respuestas. Estos datos reflejan la existencia de condiciones relacionales favorables en los centros de EMS.

En relación con la colaboración docente, los ítems 13 y 14 muestran medias altas ($M = 4.16$ y $M = 4.09$), acompañadas de desviaciones estándar moderadas, lo que indica que el trabajo colaborativo y el intercambio de materiales didácticos son prácticas reconocidas por el profesorado, aunque no completamente uniformes. En contraste, el ítem 15, referido a la enseñanza colaborativa dentro del aula, presenta una media notablemente inferior ($M = 3.19$) y la desviación estándar más elevada de la dimensión ($DE = 1.469$), lo que evidencia una práctica poco extendida y con alta heterogeneidad en las percepciones del profesorado.

Por lo que respecta al liderazgo y la gestión institucional, los ítems 5, 6 y 7 presentan medias situadas entre valores intermedios y altos, con desviaciones estándar relativamente elevadas. Mientras que la promoción de prácticas inclusivas por parte del equipo directivo (ítem 7) alcanza una media superior a 4, la consideración de las opiniones de familias y personal educativo en la toma de decisiones (ítem 6) muestra una media más moderada y una mayor dispersión, lo que sugiere percepciones diferenciadas entre el profesorado. Esta variabilidad puede interpretarse como un indicio de dinámicas de participación institucional no homogéneas, que podrían constituir BAP en la construcción de culturas inclusivas participativas (Booth y Ainscow, 2015).

Las relaciones con las familias y la comunidad concentran varios de los valores medios más bajos de la dimensión, junto con desviaciones estándar elevadas. En particular, el ítem 18, relativo a la participación activa de las familias en la vida escolar, y el ítem 19, referido a la colaboración de voluntariado, presentan medias cercanas o inferiores al punto medio de la escala, lo que evidencia percepciones menos consolidadas y una elevada variabilidad entre centros. Estos resultados reflejan una débil articulación entre la escuela y su entorno social, con diferencias significativas en las experiencias reportadas por el profesorado.

Finalmente, los ítems vinculados con la colaboración con autoridades locales, redes educativas y otras instituciones (ítems 21 a 23) presentan medias intermedias, acompañadas de desviaciones estándar moderadas, lo que indica la existencia de iniciativas de vinculación externa que, si bien están presentes, no se desarrollan de manera sistemática ni homogénea en los centros de EMS.

En conjunto, los estadísticos descriptivos de la Dimensión A ponen de manifiesto contrastes claros entre ítems con medias elevadas y baja dispersión, y otros con medias más bajas y alta variabilidad, lo que permite identificar áreas de mayor consolidación y ámbitos en los que persisten BAP. Estos resultados coinciden con lo señalado por Echeita (2013), quien subraya que la construcción de culturas inclusivas requiere de relaciones sólidas y sostenidas entre la escuela, las familias y la comunidad.

Dimensión B: recursos

La dimensión de recursos del instrumento Themis se orienta al análisis de los recursos humanos, materiales, formativos y organizativos disponibles en los centros educativos para responder a la diversidad del alumnado, tal y como se muestra en la Tabla 3. Esta dimensión permite identificar BAP relacionadas con la disponibilidad, accesibilidad y gestión de los recursos necesarios para la inclusión.

En primer lugar, los ítems vinculados con la formación y el compromiso profesional del profesorado presentan medias elevadas, particularmente el ítem 24 ($M = 4.23$; $DE = 1.015$) y el ítem 25 ($M = 3.98$; $DE = 1.132$). Estos valores indican un alto nivel promedio de participación en actividades de formación permanente y una implicación relevante en proyectos de innovación educativa. Las desviaciones estándar moderadas sugieren una percepción relativamente homogénea entre el profesorado respecto a la importancia de la formación continua como recurso clave para la inclusión.

En contraste, los ítems relacionados con la disponibilidad de recursos humanos especializados y el asesoramiento externo muestran medias más bajas y desviaciones estándar más elevadas, particularmente el ítem 26 ($M = 3.21$; $DE = 1.358$) y el ítem 27 ($M = 3.78$; $DE = 1.232$). Estos resultados reflejan no solo una percepción limitada sobre la suficiencia de especialistas y apoyos externos, sino también una mayor variabilidad en las respuestas, lo que indica experiencias diferenciadas entre los centros de EMS en cuanto al acceso a estos recursos.

Respecto a los recursos didácticos y tecnológicos, los resultados evidencian contrastes significativos. El ítem 30, relativo a la disponibilidad de materiales didácticos, presenta una media intermedia ($M = 3.59$; $DE = 1.196$), mientras que los ítems vinculados con la infraestructura tecnológica muestran algunas de las medias más bajas de la dimensión, como el ítem 32 ($M = 2.96$; $DE = 1.529$) y el ítem 33 ($M = 3.31$; $DE = 1.532$). Las desviaciones estándar elevadas en estos ítems indican una alta dispersión en las respuestas, lo que sugiere desigualdades importantes entre los centros en cuanto al acceso y disponibilidad de tecnología educativa. De

forma similar, el ítem 34 ($M = 3.53$; $DE = 1.333$) pone de manifiesto limitaciones en la provisión de medios alternativos para el acceso al currículo, la información o la comunicación.

Tabla 3

Tendencias según estadísticos descriptivos de la Dimensión B: Recursos.

Ítem	Media	Mediana	Desviación
24. Participo en actividades de formación permanente sobre atención a la diversidad (Cursos, Seminarios, Jornadas, Congresos)	4.23	5.00	1.015
25. Colaboro en proyectos de innovación docente para la mejora de la inclusión	3.98	4.00	1.132
26. La escuela cuenta con suficientes especialistas/auxiliares en plantilla para atender la diversidad del alumnado	3.21	3.00	1.358
27. Tengo asesoramiento externo siempre que lo necesito (por ejemplo: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica)	3.78	4.00	1.232
28. Utilizo la tutoría entre iguales como recurso para que el alumnado se ayude unos a otros	4.24	5.00	1.059
29. Los familiares son considerados valiosos recursos humanos para la escuela	4.29	5.00	1.078
30. Dispongo de un amplio conjunto de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado	3.59	4.00	1.196
31. Realizo periódicamente inventarios de material para aprovechar los medios del centro educativo de la manera más eficaz posible	3.48	4.00	1.217
32. La escuela tiene tecnología en todas las aulas (proyector, computadora, pizarra digital)	2.96	3.00	1.529
33. El aula de medios está equipado con computadoras suficientes para el número máximo alumnado por aula	3.31	4.00	1.532
34. El alumnado que así lo requiere dispone de medios alternativos para el acceso al currículo, a la información o a la comunicación	3.53	4.00	1.333
35. Las instalaciones de la escuela son accesibles a la diversidad de necesidades del alumnado	3.76	4.00	1.280
36. El mobiliario de la escuela se adapta a las necesidades del alumnado	3.59	4.00	1.295
37. La escuela oferta actividades culturales en horario extraescolar (teatro, cine, coro, danza, radio, prensa)	3.86	4.00	1.392
38. La escuela ofrece actividades deportivas en el horario extraescolar	3.93	5.00	1.386
39. La escuela cede sus instalaciones para otras actividades en período vacacional	3.23	3.00	1.518
40. La escuela organiza actividades extraescolares para familias (Talleres, Escuela de Madres y Padres)	3.27	3.00	1.489
41. En la escuela hay una biblioteca para el alumnado que lo necesita	4.39	5.00	1.116
42. La escuela gestiona eficazmente los recursos que hay en la comunidad	3.87	4.00	1.275

Nota. Elaboración propia.

En relación con la accesibilidad física y la adecuación del entorno escolar, los ítems 35 y 36 presentan medias intermedias ($M = 3.76$; $DE = 1.280$ y $M = 3.59$; $DE = 1.295$, respectivamente), acompañadas de desviaciones estándar relativamente altas, lo que evidencia percepciones

diversas sobre el grado en que las instalaciones y el mobiliario responden a la diversidad de necesidades del alumnado.

Por su parte, los ítems asociados a la oferta de actividades extraescolares y la apertura de la escuela a la comunidad muestran medias moderadas, como en el caso de las actividades culturales (ítem 37; $M = 3.86$; $DE = 1.392$) y deportivas (ítem 38; $M = 3.93$; $DE = 1.386$). En contraste, los ítems 39 y 40, relativos a la cesión de instalaciones y a la organización de actividades dirigidas a las familias, presentan medias más bajas ($M = 3.23$; $DE = 1.518$ y $M = 3.27$; $DE = 1.489$), acompañadas de una elevada dispersión, lo que sugiere una limitada sistematicidad en estas prácticas.

Finalmente, los ítems 41 y 42, relacionados con la biblioteca escolar y la gestión de recursos comunitarios, muestran medias moderadamente altas ($M = 4.39$; $DE = 1.116$ y $M = 3.87$; $DE = 1.275$). No obstante, las desviaciones estándar indican que estos recursos no son aprovechados de manera homogénea en todos los contextos educativos.

En conjunto, los resultados de la Dimensión B evidencian que, si bien el profesorado muestra un alto compromiso formativo, persisten limitaciones estructurales relevantes en la dotación de recursos humanos especializados y en la infraestructura tecnológica, acompañadas de una alta variabilidad entre centros. La percepción docente recogida mediante Themis sugiere que dichas limitaciones no solo afectan la disponibilidad de apoyos, sino también la capacidad organizativa de las escuelas para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas de manera sostenida.

Dimensión C: procesos

En la Tabla 4 se muestra la dimensión procesos del instrumento Themis, la cual analiza los procesos pedagógicos que inciden en la presencia, participación y progreso del alumnado en la EMS, centrándose en la planificación docente, las estrategias metodológicas, la organización del aula, los apoyos educativos y los procesos de evaluación. Esta dimensión resulta clave para comprender cómo los principios de la educación inclusiva se traducen, o no, en prácticas concretas dentro del aula.

Primeramente, los ítems vinculados con la concepción pedagógica de la diversidad y la planificación inclusiva presentan algunas de las medias más elevadas de la dimensión, acompañadas de desviaciones estándar relativamente bajas. En particular, el ítem 43 ($M = 4.28$; $DE = 1.090$), el ítem 44 ($M = 4.37$; $DE = 0.945$), el ítem 45 ($M = 4.37$; $DE = 0.890$) y el ítem 46 ($M = 4.40$; $DE = 0.909$) reflejan un alto nivel promedio de acuerdo del profesorado con la consideración de la diversidad como un elemento enriquecedor, la planificación dirigida a todo el

alumnado y la revisión sistemática de la programación docente. La baja dispersión observada sugiere una percepción relativamente compartida sobre estos principios pedagógicos alineados con la educación inclusiva.

Tabla 4

Tendencias según estadísticos descriptivos de la Dimensión C: Procesos.

Ítem	Media	Mediana	Desviación
43. La diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo	4.28	5.00	1.090
44. Planifico la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado	4.37	5.00	0.945
45. Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo	4.37	5.00	0.890
46. Reviso frecuentemente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo-clase	4.40	5.00	0.909
47. Diseño actividades de refuerzo/apoyo curricular	4.27	5.00	0.996
48. Diseño actividades de ampliación/enriquecimiento curricular (actividades extracurriculares, salidas a museos, talleres, clubes, etc.)	3.58	4.00	1.350
49. Durante el proceso educativo utilizo distintas estrategias metodológicas (por ejemplo: trabajo por proyectos, por rincones, contratos de investigación, aprendizaje cooperativo)	4.12	4.00	1.022
50. Formo grupos de trabajo heterogéneos en el aula	4.28	5.00	1.004
51. Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades	3.92	4.00	1.263
52. Realizo agrupamientos flexibles, de acuerdo a las necesidades, intereses o habilidades del alumnado	4.19	5.00	1.089
53. Ofrezco tiempo adicional al alumnado que no termina la tarea asignada en el período establecido	4.31	5.00	1.023
54. Dispongo de otras actividades complementarias para el alumnado que termina la tarea asignada antes de tiempo	4.03	4.00	1.116
55. La función de apoyo (docentes/USAER/ADIUAS/Centro de Atención Estudiantil) previene posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado	4.09	5.00	1.150
56. Todo el alumnado que lo necesita tiene apoyo específico	3.92	4.00	1.221
57. El alumnado recibe preferentemente apoyo dentro del aula con su grupo de referencia	3.97	4.00	1.127
58. La acción de apoyo recae sobre todo el personal docente	3.89	4.00	1.167
59. Los criterios de evaluación de mi planeación son flexibles	4.45	5.00	0.913
60. Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje	4.46	5.00	0.909
61. En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del alumnado	4.56	5.00	0.886
62. Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal	4.51	5.00	0.922
63. El alumnado que así lo precisa dispone de más tiempo para la realización de pruebas o exámenes	4.32	5.00	0.986
64. La escuela facilita información al alumnado (y a sus familias) sobre cuestiones referidas a la transición de una etapa educativa a otra	4.18	5.00	1.122
65. La escuela organiza actividades para introducir al alumnado en su próximo destino escolar (por ejemplo: visitas programadas a otros centros de Educación Primaria/Secundaria/Preparatoria-Bachillerato/Universidad)	4.04	5.00	1.265

Nota. Elaboración propia.

En relación con el diseño de actividades de apoyo y enriquecimiento, se observa un comportamiento diferenciado. Mientras que el ítem 47 presenta una media elevada ($M = 4.27$; $DE = 0.996$), el ítem 48 muestra una media notablemente menor ($M = 3.58$; $DE = 1.350$), acompañada de una desviación estándar más alta. Este patrón indica que, aunque el refuerzo curricular forma parte de la práctica habitual del profesorado, las actividades de ampliación o enriquecimiento curricular se implementan de manera menos sistemática y con una mayor variabilidad entre docentes.

Los ítems relativos a la diversificación metodológica y la organización del aula (ítems 49 a 52) presentan medias intermedias-altas, como en el caso del uso de diversas estrategias metodológicas ($M = 4.12$; $DE = 1.022$), la formación de grupos heterogéneos ($M = 4.28$; $DE = 1.004$) y los agrupamientos flexibles ($M = 4.19$; $DE = 1.089$). No obstante, la desviación estándar observada en el ítem 51 ($M = 3.92$; $DE = 1.263$) evidencia una mayor dispersión en torno a la reorganización del mobiliario, lo que sugiere que estas prácticas no se encuentran plenamente consolidadas ni generalizadas en todos los contextos de EMS.

Referente a los ajustes de organización de tiempo y tareas, en los ítems 53 ($M = 4.31$; $DE = 1.023$) y 54 ($M = 4.03$; $DE = 1.116$) muestran medias relativamente altas, lo que significa que el docente realiza ajustes temporales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluso ofrece actividades que complementan los contenidos. Sin embargo, en los resultados, las desviaciones estándar señalan que eso sucede de manera homogénea, puesto que existen diferencias en la manera que se brinda apoyos en el aula.

En cuanto a los apoyos educativos, los ítems 55 a 58 presentan medias intermedias y desviaciones estándar superiores a 1, como en el ítem 55 ($M = 4.09$; $DE = 1.150$) y el ítem 56 ($M = 3.92$; $DE = 1.221$). Estos resultados se interpretan como una percepción en donde la función de los apoyos y el acceso a los mismos, así como la responsabilidad compartida entre docentes y escuela es considerada distinta, entre la perspectiva de las instituciones y experiencia de los docentes en EMS.

Los resultados relacionados a los procesos de evaluación destacan uno de los componentes más constantes de la dimensión. Los ítems 59 a 63 reflejan medias altas y con escasa desviación estándar, encabezando el uso de diversos instrumentos de evaluación ($M = 4.46$; $DE = 0.909$), la consideración del progreso del alumnado ($M = 4.56$; $DE = 0.886$) y la evaluación individual y grupal ($M = 4.51$; $DE = 0.922$). Este patrón sugiere una mayor consolidación de prácticas evaluativas diversificadas, aunque persiste cierta variabilidad en la flexibilización de tiempos ($M = 4.32$; $DE = 0.986$).

Finalmente, los ítems vinculados con los procesos de transición entre etapas educativas presentan medias intermedias, como el ítem 64 ($M = 4.18$; $DE = 1.122$) y el ítem 65 ($M = 4.04$; $DE = 1.265$), acompañadas de desviaciones estándar elevadas. Estos resultados ponen en evidencia que las estrategias encaminadas a brindar acompañamiento a los alumnos entre diferentes niveles educativos no se llevan de manera sistemática en todas las escuelas, lo que se vuelve punto clave en la EMS, ya que es una etapa importante en el desarrollo integral.

En conclusión, en la Dimensión C los resultados muestran que, aunque los docentes de EMS expresen una clara orientación hacia los principios de la inclusión, todavía existen diferencias importantes presentes en la aplicación de metodologías flexibles, en la oferta y el acceso a los apoyos y la forma que se organizan las escuelas para la transición. Estos hallazgos respaldan lo que señalan Booth y Ainscow (2015), quienes plantean que la inclusión no depende únicamente de las creencias de los docentes, sino que se articulan creencias y prácticas para propiciar ambientes inclusivos. De igual forma, se alinean a lo expuesto por Ainscow y Booth (2011), al sostener que la falta de prácticas flexibles y de apoyos constantes puede representar una BAP, especialmente en contexto donde existe una alta diversidad entre el alumnado, como usualmente ocurre en la EMS.

DISCUSIÓN

Los resultados que se derivan de Themis, aplicado en la EMS de la UAS otorga la facilidad de examinar las BAP desde la perspectiva institucional, considerando de manera articulada las dimensiones de contextos, recursos y procesos. De manera general, los hallazgos muestran que la inclusión en este nivel se encuentra en proceso de construcción, observándose cambios en el ámbito cultural y de prácticas, aunque a su vez, también es notable la presencia de limitaciones que obstaculizan la consolidación de prácticas inclusivas.

En cuanto a la Dimensión A: Contextos, los resultados reflejan una significativa relación con lo planteado por Ainscow y Booth (2011), quienes sostienen que la inclusión inicia con la promoción de culturas escolares donde los principios y valores se sustenten desde la equidad, la justicia y el reconocimiento a la diversidad. Respecto a los ítems relacionados con la identificación de valores inclusivos en los docentes, se encuentra una base de cultura que propicia un clima ideal para el desarrollo de la educación inclusiva en la EMS. Estos resultados son consistentes con Echeita (2013) y Simón y Echeita (2013), quienes recalcan el papel del docente como un actor fundamental para la construcción de entornos más equitativos, especialmente cuando en la comunidad escolar existen principios de inclusión.

Sin embargo, el asumir que la presencia de estos valores en los contextos escolares, no garantiza que en las escuelas se lleven a cabo prácticas verdaderamente inclusivas. Muchas veces existe un desfase entre lo que se considera importante y lo que realmente se atiende en las dinámicas escolares. Por ello, aunque las culturas en las instituciones educativas sean favorables, no significa que sus políticas y prácticas también lo sean.

No obstante, los resultados también evidencian tensiones relevantes en los contextos institucionales, especialmente en lo relativo a la participación de las familias, la colaboración comunitaria y el trabajo docente dentro del aula. Las medias intermedias y bajas, acompañadas de desviaciones estándar elevadas en los ítems vinculados con la implicación familiar, el voluntariado y la enseñanza colaborativa, sugieren que estos aspectos no se encuentran plenamente consolidados ni sistematizados en los centros de EMS. Esta situación resulta consistente con lo señalado por Echeita (2017), quien advierte que la inclusión no puede sostenerse únicamente en la voluntad individual del profesorado, sino que requiere estructuras organizativas que favorezcan la corresponsabilidad entre escuela, familias y comunidad.

En este punto, no solo se identifica una BAP, sino que se abre la oportunidad de reflexionar sobre cómo se configura la relación escuela-comunidad. Se encuentra una variabilidad en las experiencias de los docentes, reforzando la idea de que las prácticas dependen de los esfuerzos individuales de cada profesor y no del trabajo en colaboración de los mismos con las escuelas. Lo anterior pone en evidencia que la organización y el trabajo entre docente-escuela-comunidad no se integra de acuerdo a los principios de la inclusión.

En cuanto a la Dimensión B: Recursos, los resultados revelan una de las principales tensiones identificadas en el estudio. Si bien el profesorado reporta un alto nivel de participación en actividades de formación permanente y una disposición favorable hacia la innovación educativa, persisten limitaciones estructurales significativas en la disponibilidad de recursos humanos especializados y tecnológicos. Las medias bajas y la elevada dispersión observadas en los ítems relacionados con especialistas, asesoramiento externo e infraestructura tecnológica reflejan desigualdades entre centros y una provisión insuficiente de apoyos, lo que coincide con estudios desarrollados en contextos latinoamericanos que identifican la falta de recursos como una BAP recurrente en la EMS (Guajardo-Ramos, 2018; Covarrubias-Pizarro, 2019).

Ahora bien, en lugar de limitarse a señalar las BAP presentes debido a la carencia de recursos, estos resultados advierten un conflicto en consecuencia de las condiciones materiales y humanas. Quiere decir que puede haber escuelas con docentes que cuenten con una formación actualizada e incluso con disposición hacia la inclusión, pero no significa que en ellas existan los

recursos necesarios para acompañar los esfuerzos de los docentes. Aquí nace la brecha de entre lo que se está preparado para hacer y lo que realmente se puede llevar a cabo.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la formación docente, aunque necesaria, resulta insuficiente si no va acompañada de condiciones materiales y organizativas que permitan implementar prácticas inclusivas de manera efectiva. En este sentido, Ainscow (2012) subraya que la mejora de la equidad educativa requiere no solo del compromiso del profesorado, sino de sistemas de apoyo institucional que reduzcan las desigualdades entre centros y fortalezcan la capacidad de respuesta ante la diversidad.

Esta perspectiva nos permite cuestionar hasta qué punto la formación docente continua impacta en la práctica diaria, ya que el contexto muchas veces no ofrece los recursos indispensables. No se trata de falta de compromiso por parte del docente, sino de limitaciones que están presentes en los contextos reales de las escuelas.

Por su parte, los resultados de la Dimensión C: Procesos evidencian una clara alineación entre las creencias pedagógicas del profesorado y los principios de la educación inclusiva, particularmente en lo referente a la planificación de la enseñanza, la valoración de la diversidad y los procesos de evaluación. Las medias elevadas y la baja variabilidad en los ítems asociados a la evaluación flexible, el uso de diversos instrumentos y la consideración del progreso del alumnado coinciden con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes destacan la evaluación como un componente central para eliminar BAP y promover la participación de todo el alumnado.

Esto resulta interesante, puesto que las tendencias positivas de estos hallazgos, permiten ver uno de los ámbitos en donde la inclusión está más situada: la práctica docente. En comparación a las otras dimensiones, la evaluación se percibe como constante respecto a ajustes y estrategias flexibles, destacando fácilmente como una práctica inclusiva.

Sin embargo, al igual que en las dimensiones anteriores, se identifican áreas de fragilidad en la implementación de prácticas metodológicas flexibles, en la provisión de apoyos educativos y en la sistematización de los procesos de transición entre etapas educativas. Las desviaciones estándar en estos ítems indican que dichas prácticas dependen en gran medida de esfuerzos individuales, más que de estrategias institucionales adaptadas al contexto. Este aspecto es clave en la EMS, puesto que además de ser considerado el nivel clave en la trayectoria escolar, también es un momento de riesgo, ya que en la transición incrementa el abandono escolar (Slee, 2011; Marchesi, 2021).

Retomando lo anterior, la falta de una organización sistemática en estos procesos representa más que una simple debilidad, ya que repercute directamente en las trayectorias escolares de los alumnos. De esta manera, los apoyos y las estrategias de transición de un nivel a otro no solo limitan la permanencia del alumnado en las aulas, sino que generan condiciones que reproducen la exclusión. Esto se vuelve relevante, ya que se contrasta con los resultados de la evaluación, en donde hay consistencia hacia los procesos de inclusión, lo que pone en evidencia la desigualdad en varias áreas; mientras unas muestran un avance, otras se encuentran fragmentadas y ajenas a las instituciones.

Desde una visión integradora, los resultados obtenidos permiten sostener que las BAP encontradas en la EMS de la UAS no se derivan de condiciones individuales del alumnado, sino de factores de dinámicas institucionales y de su funcionamiento que limitan la aplicación de los principios inclusivos en prácticas cotidianas. Esto hace congruencia con lo planteado por Booth y Ainscow (2002) y Echeita (2013), quienes hacen alusión a que el modelo inclusivo traslada el foco de atención de las BAP a las culturas, políticas y prácticas escolares, en lugar de solo centrarse en el alumnado.

En este marco, Themis se manifiesta como una herramienta relevante, no solo por servir para el diagnóstico, sino como un recurso que vislumbra en sus dimensiones las áreas en donde existe tensión entre las intenciones de los docentes que encaminen a la inclusión y la realidad que acontece en las escuelas. Así como lo expresan Azorín y Ainscow (2020), el valor de estos instrumentos está en su capacidad de contribuir a la reflexión colectiva escolar y a la toma de decisiones que la institución realice en cuanto a la inclusión.

Por lo tanto, este instrumento otorga la facilidad de identificar qué está fallando, mientras que a la vez visibiliza en qué dimensiones y bajo qué condiciones se presentan fallas. Esto resulta clave, debido a que no todas las BAP operan de manera similar, por lo que Themis orienta la posibilidad de llevar a cabo acciones de intervención focalizada y adaptada al contexto.

El análisis de los resultados sugiere que avanzar hacia una EMS verdaderamente inclusiva implica reforzar la articulación entre las dimensiones culturales, de recursos humanos y materiales y prácticas. En este sentido, un diagnóstico de BAP en las escuelas no debe interpretarse como una limitación, sino como un punto de partida para impulsar procesos de mejora escolar, asegurándose de que estén orientados a asegurar la presencia, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Finalmente, el reto principal no es solo incorporar prácticas inclusivas a los contextos escolares, sino lograr que estas dependan de esfuerzos individuales y se transformen en prácticas apoyadas por las instituciones educativas y la comunidad escolar.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos mediante Themis en la EMS de la UAS permite interpretar la inclusión educativa como un proceso dinámico y en desarrollo, en el que se entrelazan avances relevantes con tensiones propias de un nivel educativo caracterizado por la diversidad del alumnado, la variedad de trayectorias escolares y la presencia de riesgo de exclusión.

Desde la perspectiva de los docentes, se reconoce la existencia de creencias y valores que favorecen la inclusión, se evidencia que existe la apropiación de valores orientados a la equidad, el reconocimiento positivo de la diversidad y la presencia de ambientes donde predomina el respeto. Estos elementos permiten inferir que, en el ámbito cultural existen condiciones que impulsan cambios significativos en las prácticas docentes. Esto se alinea con lo planteado por Ainscow y Booth (2011), quienes subrayan que la inclusión comienza con la construcción de significados compartidos sobre la equidad y la justicia social.

Sin embargo, al considerar de manera conjunta las tres dimensiones, se identifican BAP que no pueden justificarse bajo las características de los alumnos, sino por las condiciones que propician las instituciones educativas y que dificultan la implementación de acciones inclusivas. En este sentido, la percepción del docente pone en manifiesto que la limitación en los apoyos, las restricciones de los recursos y la falta de organización en las prácticas generan una brecha entre lo que idealmente es la inclusión y las posibilidades reales de atención dentro y fuera del aula.

Bajo esta lógica, las BAP encontradas no significan un limitante para lograr la inclusión, sino una oportunidad para orientar los procesos a la misma. Tal como lo señalan Booth y Ainscow (2015), hacer visibles estas BAP se vuelve un punto de partida para promover la reflexión en comunidad y ejercer acciones para la transformación de las instituciones. Asimismo, los resultados demuestran una necesidad de fortalecer las culturas escolares, la disponibilidad de recursos y el desarrollo de prácticas, todas a su vez articulándose y favoreciendo la participación y el aprendizaje de todos.

Se concluye que el uso de Themis confirma su relevancia como herramienta de análisis y de reflexión, ya que permite comprender de manera integral las percepciones de los docentes. Más

allá de solo ofrecer un diagnóstico de inclusión en los centros educativos, este recurso representa una posibilidad de identificar puntos clave para orientar las futuras decisiones, el diseño de estrategias y de mejoras para las prácticas escolares (Azorín y Ainscow, 2020).

En conjunto, los hallazgos invitan a concebir la educación inclusiva en la EMS no como un estado alcanzado, sino como un proceso dinámico de mejora continua, en el que la identificación de BAP, lejos de representar un retroceso, se constituye en el punto de partida para fortalecer el papel del profesorado, optimizar los recursos disponibles y transformar los procesos educativos en favor de una educación más equitativa y justa para todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289-310. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9182-5>
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: Propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-186. ISSN 0214-4824
- Azorín, C. M. y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11–36). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Hogar del Empleado (FUHEM).

- Carvalho, M. J., Azorín Abellán, C. M., Ainscow, M., y Pereira, F. (2022). Validation of the Portuguese version of the Themis Inclusion Tool. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1012–1028. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879953>
- Covarrubias-Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 135-157.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta* 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., (2013). INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. DE NUEVO "VOZ Y QUEBRANTO". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. ISSN 1692-0023
- Guajardo-Ramos, E. (2018). *La educación inclusiva, fase superior de la integración–inclusión educativa en educación especial. Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131–153.
- Hernández Fernández, J. (2025). La educación media superior en México y América Latina: apuntes y recomendaciones. *RLEE Nueva Época (México)*, 55(3), 7-14. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.3.823>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- LGE. (2024). *Diario Oficial de la Federación*.
- Marchesi, A. (2021). *Educación inclusiva: Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- SEP. (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. SEP.
- Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egido (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 33–65). Wolters Kluwer España.

- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación: Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *La inclusión en la educación*. UNESCO.

Agradecimientos

Se agradece a la institución de educación media superior donde se llevó a cabo el estudio por las facilidades otorgadas para la recolección de los datos, así como al personal docente que participó voluntariamente en la investigación y contribuyó con sus aportaciones al desarrollo del estudio. Y principalmente se agradece a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México por el apoyo que brinda a la investigación para estudiantes postdoctorales.

Financiamiento

Beca postdoctoral de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México. Proyecto: "Barreras para el desarrollo de la Educación Inclusiva en la Educación de Sinaloa. Un estudio del contexto escolar desde la percepción docente para la práctica educativa". Institución receptora: Universidad Autónoma de Sinaloa. Código: I1200/311/2023.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

LMDR y MCMS: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, validación, visualización y redacción.

Declaraciones éticas

El presente estudio se desarrolló bajo principios éticos de la investigación educativa, garantizando la participación voluntaria del profesorado mediante consentimiento informado. Se aseguró el anonimato y la confidencialidad de la información, la cual fue utilizada exclusivamente con fines académicos. Al tratarse de un estudio basado en la percepción docente, no implicó la manipulación de variables ni riesgos para los participantes, por lo que se considera de riesgo mínimo. Asimismo, se respetaron los principios de integridad académica, asegurando el uso adecuado de fuentes y la presentación veraz de los resultados.