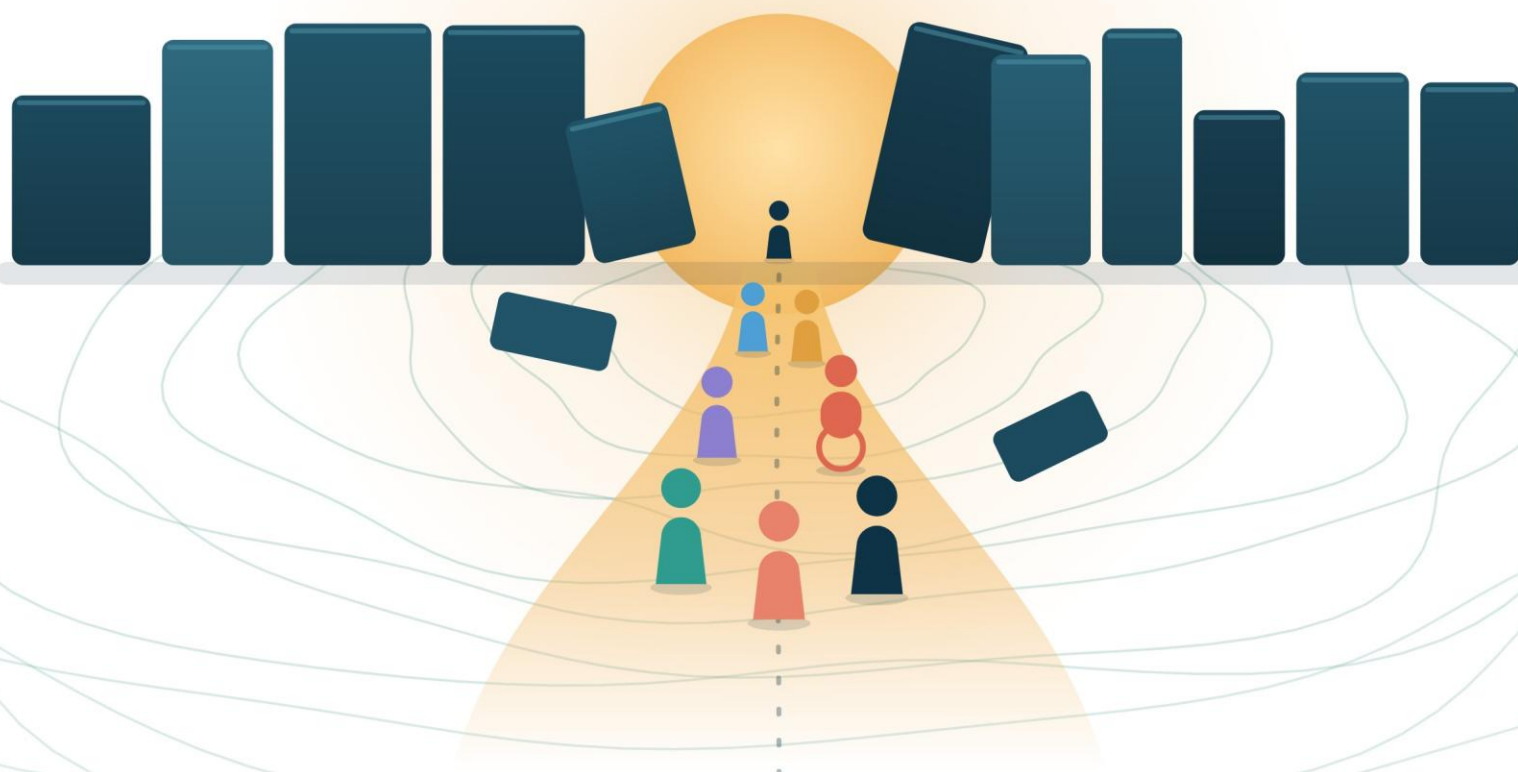


GUÍA PRÁCTICA PARA DOCENTES Y COMUNIDADES EDUCATIVAS

Diagnóstico sociocrítico de las **BAP**

Barreras para el aprendizaje y la participación
desde la socioformación



Incluye los instrumentos IncluAcción y asistentes gratuitos de IA

SERGIO TOBÓN

CENTRO UNIVERSITARIO CIFE

Diagnóstico sociocrítico de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Guía práctica desde la socioformación

Con instrumentos para la escuela y el aula y asistentes de inteligencia artificial

Dr. Sergio Tobón

Centro Universitario CIFE · 2026

Diagnóstico sociocrítico de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP): guía práctica desde la socioformación

© 2026, Sergio Tobón

Centro Universitario CIFE

Primera edición digital, 2026

Disponible en: <https://cife.edu.mx/recursos/diagnostico-socioformativo-de-las-bap-barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion/>

Cómo citar este libro

Tobón, S. (2026). *Diagnóstico sociocrítico de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP): guía práctica desde la socioformación*. Centro Universitario CIFE.
<https://cife.edu.mx/recursos/diagnostico-socioformativo-de-las-bap-barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion/>

Los instrumentos IncluAcción Escuela e IncluAcción Individual, elaborados por el Centro Universitario CIFE en 2025, se reproducen de manera textual en los anexos.

Contenido

Presentación	1
1. Las BAP vistas desde la socioformación	3
2. Tres enfoques de uso frecuente en México	6
2.1 El enfoque de la Secretaría de Educación Pública	6
2.2 La clasificación de Pedro Covarrubias	7
2.3 La propuesta socioformativa: IncluAcción	7
3. Otras propuestas vigentes en diálogo con la socioformación	11
3.1 La Guía para la educación inclusiva	11
3.2 El Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 3.0.....	12
3.3 La indagación inclusiva y la voz del estudiantado.....	12
3.4 Los sistemas de apoyo multinivel	13
3.5 El enfoque de derechos y la educación sin exclusiones	13
3.6 Una mirada de conjunto	14
4. Ruta del diagnóstico sociocrítico	16
Momento 1. Ir al territorio.....	16
Momento 2. Pensar, proponer y decidir	18
5. Quién participa y qué le corresponde	20
6. Asistentes de inteligencia artificial: cómo usarlos bien	23
7. Revisión de la calidad del diagnóstico.....	27
Referencias	29
Sobre el autor	31
Anexos.....	32
Anexo 1. Instrumento IncluAcción Escuela.....	33
Anexo 2. Instrumento IncluAcción Individual	44

Presentación

En muchas escuelas el diagnóstico de las barreras para el aprendizaje y la participación se ha vuelto un trámite: se llena un formato, se entrega a la supervisión y se archiva. Las barreras quedan anotadas, pero pocas desaparecen. He visto colectivos docentes que, con el mismo esfuerzo, logran algo muy distinto cuando salen del escritorio, conversan con sus estudiantes y con las familias, y deciden juntos qué van a cambiar.

Este libro propone esa segunda manera de trabajar. La llamo diagnóstico sociocrítico porque no se conforma con describir la barrera: pregunta por qué existe, qué la mantiene y qué puede hacer la comunidad para retirarla. Se apoya en el modelo pedagógico de la socioformación y en dos instrumentos elaborados en el Centro Universitario CIFE, IncluAcción Escuela e IncluAcción Individual, que se incluyen completos al final.

Lo escribí pensando en docentes, directivos, personal de USAER o UDEEI y equipos técnicos de educación básica; con pequeños ajustes también sirve en educación media superior. Los primeros capítulos aclaran qué entendemos por barrera y cómo dialoga la socioformación con otras propuestas vigentes. Los siguientes son de trabajo: una ruta de ocho pasos, los roles de cada actor, el uso de dos asistentes de inteligencia artificial y una forma sencilla de revisar la calidad del diagnóstico. Se lee en una tarde; aplicarlo con el colectivo lleva unas semanas, y ese tiempo es parte del aprendizaje de la escuela.

Cómo aprovechar este libro

- Lea primero los capítulos 1 y 4; le darán la idea completa del diagnóstico.
- Use los capítulos 2 y 3 cuando necesite explicar a la supervisión o al colectivo en qué se diferencia esta propuesta de otras.
- Lleve los capítulos 5 y 6 a la sesión de Consejo Técnico en que se repartan tareas.
- Imprima los anexos: están listos para aplicarse.

Sergio Tobón
Centro Universitario CIFE, 2026

CAPÍTULO 1

Las BAP vistas desde la socioformación

Antes de llenar cualquier formato conviene ponerse de acuerdo en qué es una barrera y dónde buscarla.

Durante décadas la escuela explicó las dificultades escolares a partir del estudiante: su discapacidad, su ritmo, su conducta, su familia. El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación cambió la pregunta. En el diagnóstico, este giro implica pasar de clasificar al estudiantado a identificar barreras en los contextos (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022).

La pregunta dejó de ser qué le falta al alumno y pasó a ser qué hay en su entorno que le impide aprender y participar.

Qué entendemos por BAP en este libro

Desde la socioformación, las BAP son situaciones del contexto escolar, familiar, comunitario o digital que limitan que una persona o un grupo aprenda, participe en igualdad de condiciones y avance en su proyecto ético de vida. Surgen en la relación entre las personas y las condiciones en que viven y estudian; por eso cambian cuando la comunidad transforma esas condiciones mediante el trabajo colaborativo.

De esta definición se desprenden consecuencias muy prácticas. Cualquier estudiante puede enfrentar barreras, tenga o no una discapacidad, porque la inclusión se refiere a todas y todos (UNESCO, 2020). La barrera se busca en las prácticas, las normas, los espacios y las relaciones, y no en el expediente clínico del alumno. Y nadie la retira en solitario: el docente de grupo necesita a la familia, al equipo directivo, a los servicios de apoyo y, muchas veces, a la comunidad.

Cinco conceptos para orientar el diagnóstico

El diagnóstico sociocrítico se organiza alrededor de cinco conceptos de la socioformación. La tabla 1 explica qué implica cada uno y qué pregunta conviene plantear en el colectivo.

Tabla 1

Conceptos de la socioformación aplicados al diagnóstico de las BAP

Concepto	Qué implica al diagnosticar las BAP	Pregunta para el colectivo
Territorialización	El diagnóstico parte del lugar concreto donde viven y aprenden los estudiantes: su colonia o comunidad, su lengua, los trabajos de las familias, los caminos, los riesgos y los recursos disponibles. Una misma barrera se vive de forma distinta en una escuela multigrado de la sierra y en una secundaria urbana.	¿Qué condiciones de nuestro territorio facilitan o dificultan que las y los estudiantes aprendan y participen?

Concepto	Qué implica al diagnosticar las BAP	Pregunta para el colectivo
Problematización	Consiste en convertir lo que “siempre ha sido así” en un problema que se puede analizar y resolver. Se describen hechos, se buscan causas y se distingue la barrera de sus efectos. El ausentismo, por ejemplo, suele ser un efecto; la barrera está en lo que lo provoca.	¿Qué está pasando, desde cuándo, a quién afecta y qué lo mantiene?
Trabajo colaborativo	El diagnóstico se construye con otros. Cada actor ve una parte de la realidad y asume una tarea concreta. Los acuerdos se toman en conjunto y se revisan en conjunto.	¿Quién más conoce esta situación y qué puede aportar para cambiarla?
Proyecto ético de vida	Aprobar es una parte. Interesa que cada estudiante pueda construir metas personales y comunitarias con autonomía y responsabilidad. Una barrera pesa más cuando le cierra caminos a ese proyecto.	¿De qué manera esta barrera limita lo que el estudiante quiere y puede llegar a ser?
Escenarios de formación	Se aprende en el aula, pero también en el patio, la casa, la parcela, el taller, el centro comunitario y los espacios digitales. El diagnóstico recorre esos escenarios y busca en ellos apoyos, además de obstáculos.	¿En qué escenarios aparece la barrera y en cuáles podemos encontrar apoyos?

Estos conceptos se derivan de una idea central de la socioformación: formar personas capaces de resolver problemas de su contexto con proyecto ético de vida, colaboración, mejora continua y oportunidades de inclusión para todas y todos (Tobón y Luna-Nemecio, 2021). El diagnóstico de las BAP es un buen punto de partida para hacerlo, porque obliga a la escuela a mirar su propio territorio.

Por la misma razón, el diagnóstico deja de ser tarea exclusiva del docente o del personal de educación especial. Las y los estudiantes, en particular quienes viven situaciones de vulnerabilidad, participan con voz propia; las familias y los líderes sociales aportan lo que la escuela no alcanza a ver. En el capítulo 5 se describen los roles y las responsabilidades de cada actor.

Para recordar

- Las BAP están en el contexto, no en el estudiante.
- Territorio, problematización, colaboración, proyecto ético de vida y escenarios de formación orientan el diagnóstico.
- Participan todos los actores, empezando por las y los estudiantes.

CAPÍTULO 2

Tres enfoques de uso frecuente en México

La SEP, Pedro Covarrubias y la socioformación coinciden en que la barrera está en el contexto. Difieren en cómo la registran y en quién participa.

En las escuelas mexicanas conviven hoy al menos tres maneras de identificar las BAP. Conviene conocerlas porque se complementan y porque la supervisión y los servicios de educación especial suelen trabajar con el lenguaje de las dos primeras.

2.1 El enfoque de la Secretaría de Educación Pública

La SEP define las BAP como los “obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación” y las agrupa en cuatro categorías: estructurales, que normalizan la exclusión; normativas, que impiden desde la ley, la norma o la disposición política; didácticas, referidas a métodos de enseñanza y evaluación que no responden a las necesidades reales del estudiantado; y actitudinales, relacionadas con las interacciones y concepciones sociales sobre la diversidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024).

Con esa base, la SEP difundió para el ciclo 2024-2025 un instrumento de registro con una versión escolar y otra individual. Después del diagnóstico socioeducativo, el colectivo marca en listas de verificación las barreras presentes, señala qué persona o agente educativo podría estar generándolas y en qué contexto aparecen. Luego redacta un informe guiado por diez preguntas que llevan a priorizar, definir estrategias, repartir responsabilidades y fijar plazos (SEP, 2024).

Su aporte principal es un lenguaje común y un formato sencillo que los colectivos ya conocen. Sus límites aparecen cuando se usa como lista de cotejo: registra si la barrera está presente, pero no cuánto pesa; no tiene un espacio para las fortalezas del estudiante ni para los apoyos que ya existen, y la participación directa de estudiantes y familias en el diagnóstico no se especifica.

2.2 La clasificación de Pedro Covarrubias

Pedro Covarrubias Pizarro (2019) retoma las tres dimensiones con que la educación inclusiva suele analizar a la escuela: culturas, políticas y prácticas. Propone tres tipos de barreras. Las culturales incluyen las actitudinales y las ideológicas, es decir, creencias, prejuicios, bajas expectativas y etiquetas. Las políticas se relacionan con la normatividad, la organización del centro escolar, la profesionalización docente y la distribución de recursos. Las prácticas se dividen en barreras de accesibilidad, ligadas a la infraestructura física, y barreras didácticas, ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Estas barreras se ubican en cuatro contextos que interactúan: el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

Para identificarlas, el autor plantea un trabajo conjunto de los actores educativos con técnicas como la observación, las entrevistas, las listas de cotejo y el análisis de las producciones del alumnado. Su aporte es teórico y ordenador: ayuda a entender que la barrera no está en el niño, y la clasificación de la SEP integra parte de su análisis (SEP, 2024). Quedan menos desarrollados la participación de estudiantes y familias como coautores del diagnóstico y el paso del registro a una acción sostenida en el tiempo.

2.3 La propuesta socioformativa: IncluAcción

La socioformación conserva lo valioso de los dos enfoques anteriores y agrega varios elementos que se reflejan en los instrumentos IncluAcción (anexos 1 y 2):

- Las barreras se organizan en cuatro dimensiones: gestión escolar y programa analítico; prácticas pedagógicas y de evaluación; convivencia, participación y bienestar socioafectivo; y vinculación con las familias y la comunidad.
- Cada barrera se valora en una escala de gravedad de cinco niveles, lo que permite priorizar con claridad.
- Junto a cada barrera se registran los facilitadores, es decir, las condiciones positivas que ya existen y que la contrarrestan. El instrumento individual pide además las fortalezas del estudiante.
- Para las barreras de nivel alto y muy alto se definen apoyos, responsables (docente, USAER, directivos, familia, el propio estudiante u otros actores) y seguimiento durante el periodo académico.
- Se incluyen barreras que suelen pasar inadvertidas: proyectos simulados que no parten de problemas reales del territorio, normas de convivencia punitivas, malestar emocional, desaprovechamiento de los recursos comunitarios y bajo uso de la tecnología y la inteligencia artificial para apoyar el aprendizaje.

La tabla 2 resume las diferencias entre los tres enfoques.

Tabla 2

Diferencias entre el enfoque de la SEP, la clasificación de Covarrubias y la propuesta socioformativa

Aspecto	SEP (2024)	Covarrubias Pizarro (2019)	Socioformación (IncluAcción)
Punto de partida	El diagnóstico socioeducativo del colectivo y, en casos individuales, la detección inicial o la evaluación psicopedagógica.	El paso del enfoque de necesidades educativas especiales al de barreras, a partir de las culturas, políticas y prácticas de la escuela.	La problematización del territorio y de las condiciones reales en que viven y aprenden los estudiantes.

Aspecto	SEP (2024)	Covarrubias Pizarro (2019)	Socioformación (IncluAcción)
Definición de BAP	Obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación.	Dificultades que surgen de la interacción entre el estudiantado y sus contextos.	Situaciones del contexto que limitan aprender, participar y avanzar en el proyecto ético de vida; se transforman con acción colaborativa.
Clasificación	Estructurales, normativas, didácticas y actitudinales.	Culturales (actitudinales e ideológicas), políticas y prácticas (de accesibilidad y didácticas).	Gestión escolar y programa analítico; prácticas pedagógicas y de evaluación; convivencia, participación y bienestar; vinculación con familias y comunidad.
Contextos que se analizan	Aula o sala, escuela o centro y familia.	Aula, escuela, familia y comunidad.	Todos los escenarios de formación: aula, escuela, hogar, comunidad y entornos digitales.
Quién participa	Docentes, agentes educativos y equipo técnico o de apoyo.	Los actores educativos, en trabajo conjunto y colaborativo.	Toda la comunidad: estudiantes, familias, docentes, directivos, USAER o UDEEI y líderes del territorio.
Papel del estudiante	Se registran las barreras que enfrenta; su participación directa no se especifica.	Sus producciones son fuente de información; su participación directa no se especifica.	Participa con voz propia, propone apoyos y asume responsabilidades en el plan.
Forma de registro	Lista de verificación de presencia, agente que genera la barrera y contexto; informe guiado por diez preguntas.	Observación, entrevistas, listas de cotejo y análisis de producciones.	Escala de gravedad de cinco niveles, facilitadores, apoyos, responsables y seguimiento en un mismo instrumento.
Fortalezas y facilitadores	No se registran de manera explícita.	El énfasis está en identificar y clasificar las barreras.	Se registran y se usan como punto de partida de los apoyos.

Aspecto	SEP (2024)	Covarrubias Pizarro (2019)	Socioformación (IncluAcción)
Paso a la acción	El informe define prioridades, estrategias, responsables y plazos.	La clasificación orienta las acciones para minimizar o eliminar las barreras.	Apoyos para las barreras de nivel alto y muy alto, con responsabilidades compartidas y seguimiento en el periodo académico.
Tecnología e IA	Considera la falta de apoyos tecnológicos como barrera didáctica; no aborda la IA.	La IA no se aborda (el texto es de 2019).	El bajo uso de la tecnología y la IA se valora como barrera, y se emplean asistentes de IA con criterio crítico para apoyar el registro.

Nota. Elaboración propia a partir de SEP (2024), Covarrubias Pizarro (2019) y los instrumentos IncluAcción incluidos en los anexos 1 y 2.

Los tres enfoques pueden usarse juntos. Si la supervisión solicita el registro con las categorías de la SEP, la información recogida con IncluAcción se traslada sin dificultad: en términos generales, las barreras didácticas corresponden a la dimensión B; las actitudinales, a las dimensiones C y D; y las estructurales y normativas, a la dimensión A.

Para recordar

- La clasificación de la SEP ofrece un lenguaje común con la supervisión y con USAER.
- Covarrubias aporta una lectura desde las culturas, las políticas y las prácticas.
- IncluAcción añade gravedad, facilitadores, responsables y seguimiento.

CAPÍTULO 3

Otras propuestas vigentes en diálogo con la socioformación

Fuera de México también se trabaja con seriedad para retirar barreras. Estas cinco propuestas dialogan bien con la socioformación y pueden enriquecer la ruta de este libro.

Las tres miradas del capítulo anterior son las que más circulan en las escuelas mexicanas, pero no son las únicas. En los últimos años se han consolidado otras propuestas, algunas con larga trayectoria y otras muy recientes, que ayudan a identificar y retirar barreras. Presento cinco que considero útiles para el trabajo docente. Ninguna compite con la socioformación; varias pueden integrarse en la ruta del capítulo 4. Lo que interesa es ver qué aporta cada una y qué agrega la mirada socioformativa.

3.1 La Guía para la educación inclusiva

Es la obra de la que proviene el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación. La versión en castellano de su tercera edición, conocida en inglés como *Index for Inclusion*, organiza la mejora de la escuela en tres dimensiones: crear culturas inclusivas, establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Cada dimensión se desglosa en indicadores y preguntas que la comunidad usa para revisarse a sí misma, en un proceso cíclico que va de la conformación de un grupo coordinador a la exploración conjunta, la planificación, la acción y la revisión del avance (Booth et al., 2015).

Su mayor aporte es haber mostrado que la inclusión se construye con valores compartidos y con la voz de docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad. La socioformación coincide en eso. Lo que agrega es un punto de partida más concreto, el territorio y sus problemas; un instrumento breve, con niveles de gravedad y facilitadores, que se puede aplicar en pocas sesiones; y el propósito explícito de que el diagnóstico fortalezca el proyecto ético de vida de cada estudiante.

3.2 El Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 3.0

En 2024 CAST publicó la versión 3.0 de sus pautas. Conserva los tres principios conocidos (diseñar múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión) y pone más atención en las barreras que nacen de sesgos y sistemas de exclusión, así como en la identidad y el sentido de pertenencia del estudiantado (CAST, 2024). Para el DUA, si una clase ofrece una sola vía para acceder, participar o mostrar lo aprendido, la barrera está en el diseño de esa clase; por eso invita a anticipar las barreras al planear. En América Latina se ha propuesto entenderlo como un sistema de apoyos para el aprendizaje (Sánchez-Gómez y López, 2020).

La socioformación usa el DUA como herramienta de planeación, y así aparece en IncluAcción. La diferencia está en el alcance. El DUA trabaja sobre todo en el aula; el diagnóstico sociocrítico mira además la gestión escolar, la convivencia, la familia y el territorio, y pone los ajustes al servicio de proyectos que resuelven problemas reales de la comunidad.

3.3 La indagación inclusiva y la voz del estudiantado

Mel Ainscow y Kyriaki Messiou desarrollaron la indagación inclusiva a partir de estudios en escuelas primarias y secundarias de cinco países europeos. En este enfoque, grupos de estudiantes asumen el papel de investigadores y colaboran con sus docentes y compañeros en el diseño de clases más inclusivas. Los autores concluyen que la inclusión depende menos de técnicas o arreglos organizativos y más de procesos de aprendizaje social en contextos concretos, y que cambiar los

resultados de los grupos vulnerables exige cambiar la relación entre estudiantes y docentes (Ainscow y Messiou, 2021).

Es probablemente la propuesta más cercana a la socioformación en lo que toca a la voz del estudiante. La socioformación lleva esa misma lógica más allá del aula: suma a las familias y a los líderes del territorio, registra la gravedad de cada barrera y define responsables y seguimiento.

3.4 Los sistemas de apoyo multinivel

Los sistemas de apoyo multinivel (conocidos por su sigla en inglés, MTSS), junto con modelos afines como la respuesta a la intervención y los apoyos conductuales positivos, organizan la ayuda en niveles de intensidad creciente: apoyos universales para todo el grupo, apoyos focalizados para quienes los requieren y apoyos intensivos para pocos casos. Descansan en el uso de datos, el monitoreo del progreso, el liderazgo coordinado y la formación del personal. Un informe reciente de la OCDE revisa la evidencia disponible y los analiza como marcos preventivos que deben alinearse con las políticas de educación inclusiva (OECD, 2026).

IncluAcción comparte con estos sistemas la idea de graduar y dar seguimiento: los apoyos se concentran en las barreras de nivel alto y muy alto y se revisan durante el periodo. La diferencia es de foco. Cuando un sistema multinivel mira solo el desempeño del estudiante, corre el riesgo de volver a ubicar el problema en él. El diagnóstico sociocrítico gradúa las barreras del contexto, no a las personas, y decide los apoyos con la comunidad.

3.5 El enfoque de derechos y la educación sin exclusiones

La Observación general núm. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce la educación inclusiva como un derecho y distingue cuatro situaciones: exclusión, segregación, integración e inclusión. Solo la última supone transformar la escuela para que todas las personas aprendan juntas, con los apoyos que necesitan (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD], 2016). La UNESCO (2020) extiende esa idea a todo el estudiantado, y Duk

y Murillo (2025) advierten que la distancia entre los compromisos internacionales y la realidad de las escuelas es hoy alarmante.

Este enfoque marca el horizonte ético y jurídico: no basta con que el estudiante esté en el aula si no aprende ni participa. La socioformación lo asume y lo traduce en una ruta operativa para cada escuela, con pasos, instrumentos, responsables y fechas, de modo que el derecho se convierta en acuerdos que la comunidad puede cumplir y revisar.

3.6 Una mirada de conjunto

La tabla 3 reúne las cinco propuestas y muestra en qué coinciden con la socioformación y qué agrega esta última.

Tabla 3

Otras propuestas vigentes y su relación con la socioformación

Propuesta	Idea central	Coincidencia con la socioformación	Lo que agrega la socioformación
Guía para la educación inclusiva (Booth et al., 2015)	Autoevaluación de la escuela en culturas, políticas y prácticas, con indicadores y preguntas.	Participación de toda la comunidad y mejora cíclica.	El territorio como punto de partida, un instrumento breve con gravedad y facilitadores, y el proyecto ético de vida.
DUA 3.0 (CAST, 2024)	Diseñar la enseñanza con múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión.	Anticipar barreras y diversificar la enseñanza.	Un alcance que va más allá del aula (gestión, convivencia, familia y territorio) y proyectos con impacto en la comunidad.
Indagación inclusiva (Ainscow y Messiou, 2021)	Estudiantes investigadores que diseñan con sus docentes clases más inclusivas.	La voz del estudiantado y el aprendizaje colaborativo.	La participación de familias y líderes del territorio, y el registro de gravedad, responsables y seguimiento.

Propuesta	Idea central	Coincidencia con la socioformación	Lo que agrega la socioformación
Sistemas de apoyo multinivel (OECD, 2026)	Apoyos en niveles de intensidad creciente, con datos y monitoreo del progreso.	La gradualidad de los apoyos y el seguimiento.	Gradúa las barreras del contexto y no a las personas; las decisiones se toman con la comunidad.
Enfoque de derechos (CDPD, 2016; Duk y Murillo, 2025)	La educación inclusiva como derecho; distingue exclusión, segregación, integración e inclusión.	El horizonte ético de una educación para todas y todos.	Una ruta operativa en cada escuela para convertir el derecho en acuerdos verificables.

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en la tabla.

Para recordar

- La Guía para la educación inclusiva y la indagación inclusiva comparten con la socioformación la participación de toda la comunidad.
- El DUA 3.0 es una herramienta muy útil para retirar barreras desde la planeación.
- Los sistemas multinivel aportan gradualidad y seguimiento; conviene no perder de vista el contexto.
- El enfoque de derechos marca el horizonte; la socioformación ofrece una ruta para llegar a él en cada escuela.

CAPÍTULO 4

Ruta del diagnóstico sociocrítico

Ocho pasos, dos momentos y un principio: primero se va al territorio y después se decide.

La ruta tiene dos momentos. En el primero el colectivo va al territorio: problematiza, observa, actúa, dialoga y registra. En el segundo piensa con lo registrado, propone acciones y toma decisiones. Puede completarse en cuatro a seis semanas, aprovechando las sesiones del Consejo Técnico Escolar y el trabajo diario en el aula.

Momento 1. Ir al territorio

Paso 1. Problematizar el territorio

Reúnan al colectivo y, si es posible, a representantes de estudiantes, familias y comunidad. Dibujen en un pliego un mapa sencillo del territorio escolar: la escuela, las casas, los caminos, los servicios, los lugares de riesgo y los recursos (biblioteca, centro de salud, casa de cultura, cancha, radio comunitaria). Con el mapa a la vista, planteen una pregunta de partida, por ejemplo: ¿qué impide hoy que todas y todos aprendan y participen en nuestra escuela? Anoten las situaciones que aparezcan como hechos, sin culpar a nadie.

Producto: mapa del territorio, lista de situaciones problema y acuerdo sobre quién observa qué.

Paso 2. Observar en los escenarios de formación

Durante dos o tres semanas observen el aula, el recreo, la entrada y la salida, las actividades con familias y, cuando se pueda, la vida de la comunidad. Usen una bitácora breve con cinco datos: fecha, escenario, qué ocurrió, quiénes estaban y qué efecto tuvo en el aprendizaje o la participación. Cuiden la diferencia entre hecho e interpretación. “Mariana no participa” es una interpretación; “en la exposición por equipos Mariana no tuvo turno de palabra y el equipo le asignó recortar” es un hecho que se puede analizar.

Producto: bitácoras de observación.

Paso 3. Actuar y probar cambios pequeños

No hace falta esperar a terminar el diagnóstico para actuar. Mientras observan, prueben ajustes sencillos: dar la consigna por escrito y en voz alta, usar pictogramas, cambiar la integración de los equipos, sentar a un estudiante junto a un compañero que le traduce, invitar a una madre a compartir un saber. Lo que ocurre con un cambio pequeño dice mucho sobre la barrera.

Si el estudiante participa cuando cambia la forma de trabajar, la barrera estaba en la forma de trabajar.

Producto: registro de los ajustes probados y de lo que pasó con cada uno.

Paso 4. Dialogar con los actores

Escuchen a las y los estudiantes en círculos de diálogo o con actividades como dibujar “lo que me ayuda y lo que me estorba para aprender”. Con quienes viven situaciones de vulnerabilidad conversen también de manera individual, con los apoyos de comunicación que necesiten: lengua materna, Lengua de Señas Mexicana, pictogramas o la presencia de una persona de confianza. Entrevisten a

las familias con preguntas abiertas y sin tono de reclamo. Busquen también a líderes comunitarios, al personal de USAER o UDEEI y a quienes trabajan en los servicios cercanos. Algunas preguntas que suelen abrir la conversación:

- ¿En qué momentos de la escuela te sientes parte del grupo y en cuáles no?
- ¿Qué te gustaría que tu maestra o tu maestro hiciera diferente?
- ¿Qué ha notado usted en casa que la escuela debería saber?
- ¿Con qué personas, lugares o programas de la comunidad podríamos contar?

Producto: notas de diálogo, con el acuerdo de confidencialidad correspondiente.

Paso 5. Registrar en los instrumentos IncluAcción

Con la información reunida, el colectivo llena IncluAcción Escuela (anexo 1). Para cada estudiante que lo requiera, el docente de grupo, con apoyo de USAER o UDEEI y de la familia, llena IncluAcción Individual (anexo 2). En ambos casos se marca el nivel de gravedad, se señalan los facilitadores y, para las barreras de nivel alto o muy alto, se anotan apoyos, responsables y seguimiento. En este paso los asistentes de inteligencia artificial del capítulo 6 ahorran buena parte del trabajo de llenado.

Producto: instrumentos completos.

Momento 2. Pensar, proponer y decidir

Paso 6. Pensar con lo registrado

En una sesión de análisis revisen juntos los instrumentos. Busquen patrones: barreras que se repiten en varios grupos, escenarios donde se concentran, prácticas que aparecen una y otra vez. Para cada barrera prioritaria pregunten “¿por qué ocurre?” varias veces, hasta llegar a una causa sobre la que la escuela pueda actuar. Después devuelvan una síntesis a estudiantes y familias para comprobar que la lectura es correcta; con frecuencia corrigen detalles que cambian el plan.

Producto: lista priorizada de barreras con sus causas.

Paso 7. Proponer acciones

Para cada barrera prioritaria definan acciones concretas: ajustes razonables, planeación con Diseño Universal para el Aprendizaje, cambios en la organización, acuerdos de convivencia, alianzas con la comunidad. Cada acción necesita una persona responsable, una fecha y una evidencia que muestre si funcionó. Aprovechen los facilitadores registrados; casi siempre es más fácil crecer sobre lo que ya funciona que empezar de cero.

Producto: plan de acción con responsables y fechas.

Paso 8. Decidir y dar seguimiento

Las decisiones se toman en colectivo y se comunican a estudiantes y familias. Integren las acciones al programa analítico y al Programa Escolar de Mejora Continua para que no queden como un documento aparte. Revisen avances una vez al mes y vuelvan a aplicar los instrumentos al final del periodo para comparar los niveles de gravedad. Si una barrera no baja, pregúntense qué faltó, ajusten y continúen.

Producto: acuerdos por escrito y registro de seguimiento.

En la práctica: un ejemplo de la ruta

En una primaria multigrado de una comunidad serrana, el colectivo notó que varias niñas de quinto y sexto grado faltaban los lunes. Al trabajar con el mapa del territorio apareció un dato que nadie había anotado: el lunes es día de mercado y las niñas cuidan a sus hermanos pequeños mientras las madres venden.

La barrera no estaba en las niñas. Estaba en una organización escolar que no dialogaba con la vida de la comunidad y en la falta de una red de cuidado. Después de conversar con las madres y con la autoridad comunitaria se acordó que dos abuelas voluntarias cuidarían a los más pequeños en el salón de usos múltiples y que las actividades de proyecto pasarían al martes. Las propias niñas llevaron el registro de su asistencia en una gráfica que revisaban cada mes con el grupo.

Para recordar

- Primero el territorio, después las decisiones.
- Hechos antes que interpretaciones.
- Cada acción con responsable, fecha y evidencia.

CAPÍTULO 5

Quién participa y qué le corresponde

Un diagnóstico que depende de una sola persona se cae en cuanto esa persona se cansa.

Un diagnóstico sociocrítico funciona cuando cada actor sabe qué aporta y qué le toca hacer. La tabla 4 propone una distribución de roles que el colectivo puede ajustar a su realidad.

Tabla 4

Roles participativos y responsabilidades concretas en el diagnóstico sociocrítico

Actor	Rol en el diagnóstico	Responsabilidades concretas
Estudiantes del grupo	Coinvestigadores de su propia escuela.	Señalar qué les ayuda y qué les estorba para aprender y participar; elaborar mapas, dibujos o fotografías de su entorno escolar; proponer mejoras; revisar en asamblea si los acuerdos se cumplen.
Estudiantes en situación de vulnerabilidad (discapacidad, lengua indígena, migración, pobreza, trabajo infantil, entre otras)	Voz principal sobre su propia experiencia.	Expresar, con los apoyos de comunicación que necesiten, cómo viven la escuela; decidir qué información personal compartir; opinar sobre los apoyos propuestos y avisar si funcionan o no.
Madres, padres y personas cuidadoras	Conocen la historia y el día a día del estudiante.	Compartir información en entrevistas o visitas; observar y anotar avances en casa; asumir al menos un compromiso concreto del plan; asistir a las reuniones de seguimiento.

Actor	Rol en el diagnóstico	Responsabilidades concretas
Docentes de grupo	Coordinan el diagnóstico en el aula.	Llevar la bitácora; probar ajustes; llenar IncluAcción Individual con la familia y el equipo de apoyo; planear con DUA y ajustes razonables; informar avances al colectivo.
Directivos y supervisión	Garantizan tiempos, recursos y continuidad.	Convocar y moderar las sesiones; reservar tiempo en el CTE; gestionar recursos y alianzas; integrar las acciones al Programa Escolar de Mejora Continua; rendir cuentas a la comunidad.
USAER, UDEEI o equipo de apoyo	Asesoría técnica y corresponsabilidad.	Observar en el aula junto con el docente; orientar sobre apoyos específicos y comunicación aumentativa; acompañar a docentes y familias; dar seguimiento conjunto a los casos prioritarios.
Líderes sociales y comunitarios	Conocen el territorio y sus recursos.	Identificar riesgos y recursos de la comunidad; facilitar el contacto con instituciones (DIF, centro de salud, ayuntamiento); apoyar acciones de transporte, traducción o cuidado.
Personal administrativo y de apoyo	Observan escenarios que el aula no ve.	Reportar barreras en accesos, recreo, entrada y salida; colaborar en ajustes de espacios y señalización; aplicar los acuerdos de convivencia.

Cuidados éticos

Algunos cuidados no son negociables:

- Pidan el consentimiento de las familias y el asentimiento de las y los estudiantes antes de registrar información personal.
- Guarden los instrumentos individuales en un lugar seguro y compártanlos solo con quienes participan en el apoyo.
- Hablen de barreras, no de etiquetas: “enfrenta barreras de comunicación en el aula” describe la situación; “es el niño problema” la encierra.
- Eviten exponer un caso frente al grupo o en reuniones abiertas.

Para recordar

- Cada actor tiene un rol y tareas concretas.
- Los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la voz principal sobre su experiencia.
- El consentimiento y la confidencialidad no se negocian.

CAPÍTULO 6

Asistentes de inteligencia artificial: cómo usarlos bien

Los asistentes ahorran tiempo de escritorio. El criterio pedagógico sigue siendo de ustedes.

Para reducir el trabajo administrativo hay dos asistentes gratuitos, contruidos a partir de los instrumentos IncluAcción, que guían el diagnóstico de las BAP y ayudan a llenar los formatos con lo que el colectivo observó y registró. Para usarlos basta con iniciar sesión con una cuenta de Google o de ChatGPT, según el caso.

Asistente	Enlace
Asistente Gemini	https://gemini.google.com/gem/1OPS4vci59LyRzvWmBSXG1X_zVVnULXuL?usp=sharing
Asistente de ChatGPT	https://chatgpt.com/g/g-68f2c60da2948191a0bf0d060c91813b-asistente-inclu-accion-gpt

Un asistente de IA no conoce a sus estudiantes ni su comunidad. Lo que sabe de ellos es lo que ustedes le cuenten. Por eso el orden importa: primero se problematiza el territorio, se observa, se actúa, se dialoga y se registra; después se usa el asistente para ordenar la información, pensar alternativas y preparar las decisiones del colectivo. Usarlo al revés, pidiéndole que “haga el diagnóstico” sin evidencias, produce textos genéricos que no cambian nada en la escuela.

Pasos para un uso correcto

1. Lleguen con sus registros: bitácoras, notas de diálogo, producciones de los estudiantes y acuerdos previos.
2. Protejan los datos personales. No escriban nombres completos, CURP, domicilios ni teléfonos, no suban fotografías y no copien expedientes médicos; usen iniciales o un seudónimo.
3. Describan el territorio y la escuela en pocas líneas: nivel, tipo de organización, ubicación, número de estudiantes y rasgos de la comunidad.
4. Cuenten lo observado como hechos e incluyan lo que dijeron estudiantes, familias y líderes. Señalen qué ajustes ya probaron y qué pasó.
5. Pidan al asistente que ordene la información en el formato IncluAcción que corresponda, que proponga niveles de gravedad con su justificación, facilitadores, apoyos y responsables, y que les pregunte lo que falte.
6. Revisen cada propuesta en colectivo con tres preguntas: ¿es cierto en nuestra escuela?, ¿es viable con lo que tenemos?, ¿quién lo va a hacer? Corrijan, eliminen y agreguen.
7. Tomen la decisión final en el colectivo, con estudiantes y familias, y guarden la versión revisada como evidencia.

El asistente propone; la comunidad decide.

En la práctica: ejemplo de solicitud a un asistente

“Soy docente de cuarto grado en una primaria de organización completa, en una colonia periurbana. Tengo 31 estudiantes. Quiero elaborar el diagnóstico IncluAcción Individual de un estudiante al que llamaré E., de 9 años, que llegó este ciclo desde otra entidad y en casa habla mixteco. Durante tres semanas observé lo siguiente: en actividades orales casi no interviene; cuando la consigna se da con imágenes y por escrito, termina las tareas; en el recreo juega solo; dos compañeros se burlan de su forma de hablar. Su madre comentó que en la escuela anterior le iba bien y que por las tardes ayuda en la venta de fruta. E. dijo que le gustan las matemáticas y que no entiende cuando la maestra habla rápido. Ayúdame a organizar esta información en el formato IncluAcción Individual, propón el nivel de gravedad de cada barrera con su justificación, señala facilitadores, apoyos y responsables, y pregúntame lo que necesites para completarlo.”

Lo que conviene evitar

- Pedirle al asistente que determine si un estudiante tiene una discapacidad o un trastorno; esa valoración corresponde a especialistas.
- Copiar la respuesta sin revisarla ni contrastarla con el colectivo.
- Subir listas de grupo o documentos con datos personales.
- Usar el asistente en lugar de conversar con estudiantes y familias.

Usada de esta manera, la IA libera tiempo para lo que ningún asistente puede hacer: estar con los estudiantes, escuchar a las familias y acordar cambios con la comunidad. Es el uso crítico y centrado en las personas que la UNESCO (2025) plantea en su marco de competencias docentes en materia de IA.

Para recordar

- La IA llega después del trabajo de campo.
- Ningún dato personal entra al asistente.
- El asistente propone; la comunidad decide.

CAPÍTULO 7

Revisión de la calidad del diagnóstico

Seis preguntas para saber si el diagnóstico sirve para transformar o solo para cumplir.

Antes de cerrar, revisen el diagnóstico con la rúbrica que acompaña a IncluAcción. La tabla 5 resume sus seis criterios en forma de preguntas.

Tabla 5

Criterios para revisar la calidad del diagnóstico de las BAP

Criterio	Pregunta de revisión
Identificación integral de barreras	¿Identificamos barreras en varias dimensiones, con distintas fuentes de información, y vimos cómo se relacionan entre sí?
Base en fortalezas	¿Registramos fortalezas del estudiante y facilitadores de la escuela y la comunidad, y los usamos como punto de partida de los apoyos?
Apoyos diferenciados	¿Cada barrera prioritaria tiene apoyos específicos, ajustes razonables y metas que se puedan verificar?
Corresponsabilidad	¿Las tareas están repartidas entre docentes, directivos, USAER, familia y estudiantes, o recaen en una sola persona?
Proyección y transformación	¿Definimos indicadores y un seguimiento que permitan ver cambios en la gestión, la cultura o las prácticas de la escuela?
Uso crítico de la IA	¿Contrastamos las sugerencias del asistente con nuestra experiencia y con el contexto, y las adaptamos al caso?

Nota. Criterios tomados de la rúbrica de evaluación del diagnóstico de BAP con perspectiva de pensamiento crítico que acompaña a los instrumentos IncluAcción.

Si alguna respuesta es negativa, ahí está el siguiente punto de mejora del colectivo.

Palabras finales

El diagnóstico no termina cuando se entrega el formato; termina cuando las barreras bajan de nivel y las y los estudiantes lo notan en su día a día. En las escuelas donde esto ocurre suele haber algo en común: alguien se atrevió a preguntar por qué las cosas eran así y otros aceptaron buscar la respuesta juntos. Ojalá este libro les ayude a dar ese primer paso en su escuela.

FUENTES

Referencias

- Ainscow, M., y Messiou, K. (2021). Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000200023>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva* (CRPD/C/GC/4). Naciones Unidas. <https://digitallibrary.un.org/record/1313836>
- 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* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2025). Educación sin exclusiones. ¿Más allá de la educación inclusiva? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782025000200011>

- Herrera-Rodríguez, J. I., y Guevara-Fernández, G. E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
- OECD. (2026). *Tiered systems of support in education* (OECD Education Working Papers). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/158128c5-en>
- Sánchez-Gómez, V., y López, M. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100143>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/b6.pdf>
- Tobón, S., y Luna-Nemecio, J. (2021). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/wwwu8391>
- UNESCO. (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de IA*. <https://doi.org/10.54675/aqkz9414>

Sobre el autor

Sergio Tobón es investigador y formador docente del Centro Universitario CIFE. Es el principal impulsor del modelo pedagógico de la socioformación, desde el cual trabaja en evaluación del aprendizaje, diseño curricular, inclusión educativa y gobernanza de la inteligencia artificial en la educación. Acompaña procesos de formación docente con escuelas, universidades y secretarías de educación de México y América Latina.

Más recursos en cife.edu.mx.

ANEXOS

Instrumentos para aplicar

Los dos instrumentos IncluAcción se reproducen de manera textual, tal como fueron elaborados por el Centro Universitario CIFE en 2025.

El primero se aplica a la escuela o al aula y lo completa el colectivo. El segundo se aplica a un estudiante en particular y lo completa el docente de grupo con la familia y el equipo de apoyo. Ambos se presentan en páginas horizontales, con su formato original, para facilitar la impresión.

- Anexo 1. Instrumento IncluAcción Escuela.
- Anexo 2. Instrumento IncluAcción Individual.

INCLU-ACCIÓN ESCUELA

HERRAMIENTA PARA EL DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO DE BAP A NIVEL ESCOLAR

CIFE, 2025

Instrucciones Generales

Este instrumento está diseñado para ser utilizado por **autoridades y equipos técnico-pedagógicos**. Su propósito es guiar la reflexión y el análisis colectivo sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se presentan a nivel de toda la escuela. Esta herramienta debe complementarse con el diagnóstico individual de cada estudiante en situación o condición de vulnerabilidad contextual. Para elaborar este diagnóstico deben tomarse en cuenta insumos como el programa de mejora continua, el programa analítico, los diagnósticos de cada grupo y los informes de los ejercicios integradores de aprendizaje. A partir de la valoración de las diferentes barreras, deben acordarse acciones concretas de intervención.

Nota Importante:

Es fundamental mencionar que las BAP son individuales. Si en su escuela tienen identificados NNAJ con alguna condición específica, será necesario que el instrumento se aplique de manera individual, tomando en cuenta las características de la NNAJ en cuestión. Esto debe hacerse con base en el registro de observaciones en clase, actividades, ejercicios integradores de aprendizaje, entrevista al estudiante, entrevista a la familia, y revisión de la evaluación de USAER, si se tiene. Para el diagnóstico individual debe utilizarse un instrumento de registro individual, como INCLU-ACCION INDIVIDUAL, que es diferente a este.

DATOS GENERALES

Nombre de la escuela:

Señale el nivel dentro del cual está la escuela:

- Inicial

- Preescolar
- Primaria
- Secundaria
- Telesecundaria

Señale el turno:

- Turno matutino
- Turno vespertino

Tipo de organización:

- Regular
- Multigrado

Ubicación de la escuela:

- Zona urbana
- Zona semiurbana
- Zona rural

Número de estudiantes en la escuela (número aproximado):

Número de Docentes en la escuela (número aproximado):

Número de estudiantes con discapacidad en la escuela en este momento:

INSTRUCCIONES DE LLENADO:

Evalúe las siguientes barreras considerando la situación general de su centro educativo.

1. Para cada barrera, marque el **Nivel de gravedad** con el que se presenta en la escuela.
2. Luego, en la columna de **Facilitadores**, marque las condiciones positivas que ya existen y que se oponen a la barrera.

Escala de Nivel de Gravedad:

- **1 – Muy baja:** la barrera no se presenta.
- **2 - Leve:** La barrera se presenta de forma esporádica con un impacto mínimo.
- **3 - Moderado:** La barrera es evidente y obstaculiza parcialmente el aprendizaje y la participación.

- **4 - Alto:** La barrera es frecuente y constituye un obstáculo significativo.
- **5 - Muy Alto:** La barrera es constante y severa, impidiendo críticamente el aprendizaje y la participación.

A. GESTIÓN ESCOLAR Y PROGRAMA ANALÍTICO

Relacionadas con la organización de la escuela, la cultura inclusiva, la administración de recursos y la toma de decisiones del colectivo.

Barrera	Nivel de Gravedad	Facilitadores del Aprendizaje y la Participación	Apoyos Requeridos (para las barreras prioritarias ubicadas en los niveles de Alto y Muy Alto)	Responsables del Apoyo	Seguimiento
1. Diagnóstico incompleto o superficial: Falta una comprensión integral de los estudiantes, sus fortalezas y áreas de oportunidad.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se realizan diagnósticos socioeducativos completos. ☐ Se comprende la situación integral de los estudiantes. ☐ El diagnóstico guía las decisiones pedagógicas. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
2. El Programa Analítico no aborda la inclusión: Se elabora como un requisito administrativo, sin ser un ejercicio real de contextualización a las necesidades	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ El Programa Analítico es un ejercicio de autonomía real. ☐ El diseño curricular es contextualizado y flexible. ☐ La planeación responde a las necesidades del estudiantado. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

de los estudiantes y la comunidad.					
3. Trabajo colectivo fragmentado: Falta de coordinación y acuerdos entre Docentes y directivos para implementar apoyos consistentes.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Existe un trabajo colegiado y colaborativo. ☐ Se establecen acuerdos consistentes de apoyo. ☐ La comunicación en el colectivo es fluida. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
4. Sobrecarga administrativa: Impide a los Docentes centrarse en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ La carga administrativa es mínima. ☐ Los procesos administrativos son ágiles. ☐ Existe una alta autonomía profesional. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
5. Organización rígida: Horarios, agrupamientos y uso de espacios inflexibles que limitan la colaboración y los proyectos.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Hay flexibilidad en horarios y agrupamientos. ☐ La organización es adaptable a las necesidades. ☐ Se cuenta con espacios para el trabajo colaborativo.		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

		☐ Otra: _____			
6. Insuficiencia de recursos: Carencia de materiales (didácticos, tecnológicos), infraestructura adecuada (rampas, accesos) o personal de apoyo.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Hay disponibilidad de materiales y personal. ☐ La infraestructura es accesible y segura. ☐ Se realiza una gestión eficaz de los recursos. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
7. Falta apoyo de la USAER: No se tiene USAER o esta brinda escaso apoyo a la escuela.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se cuenta con disponibilidad de la USAER. ☐ Existe una buena coordinación con la escuela y Docentes. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
Otra	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta			☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

B. BARRERAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE EVALUACIÓN

Relacionadas con la planeación, las metodologías en el aula, la diversificación de la enseñanza y el enfoque de la evaluación.

Barrera	Nivel de Gravedad	Facilitadores del Aprendizaje y la Participación	Apoyos Requeridos (para las barreras prioritarias ubicadas en los niveles de Alto y Muy Alto)	Responsables del Apoyo	Seguimiento
8. Proyectos sociocríticos desvinculados o simulados: No surgen de un problema real del territorio o no tienen un impacto tangible en la comunidad.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Los proyectos se basan en problemas reales del territorio. ☐ La comunidad participa activamente en los proyectos. ☐ Los proyectos generan un impacto tangible. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
9. Prácticas de enseñanza homogéneas: Se utiliza un único método sin diversificar las formas de implicar, presentar y expresar el aprendizaje (DUA).	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se aplican prácticas diversificadas (DUA). ☐ Se usan múltiples formas de presentar la información. ☐ Se ofrece una variedad de formas de participación. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
10. Ausencia de Ajustes Razonables: No se realizan las modificaciones y adaptaciones en	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se implementan Ajustes Razonables en contenidos y actividades.		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

contenidos, actividades, materiales y evaluaciones que requieren los estudiantes.		☐ Se adaptan materiales y tiempos según se necesite. ☐ Se aplican modificaciones pertinentes en la evaluación. ☐ Otra: _____			
11. Priorización de una condición sobre otra: Se dejan de atender estudiantes al considerar que la necesidad de otros es más importante.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se brinda atención equitativa a todo el alumnado. ☐ Se valora cada necesidad individualmente. ☐ Se mantiene una visión integral de cada estudiante. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
12. Bajo uso de la tecnología y la IA: No se aprovechan estas herramientas para superar las barreras para el aprendizaje y la participación.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se integra la tecnología para personalizar el aprendizaje. ☐ Se hace un uso ético y crítico de la IA como apoyo. ☐ Hay formación continua en competencias digitales. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
13. Evaluación igual para todos:	☐ Muy baja ☐ Leve	☐ Se ajustan las herramientas de		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo	

No se ajusta la evaluación a las características de los estudiantes y/o no se estimula la autoevaluación desde el pensamiento crítico.	☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	evaluación al estudiante. ☐ Se valora el proceso, no solo el resultado. ☐ Se estimula la autoevaluación. ☐ Otra: _____		☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
Otra	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta			☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

C. BARRERAS EN LA CONVIVENCIA, PARTICIPACIÓN Y BIENESTAR SOCIOAFECTIVO

Relacionadas con el clima escolar, las dinámicas de interacción, la participación social de los estudiantes y su salud emocional.

Barrera	Nivel de Gravedad	Facilitadores del Aprendizaje y la Participación	Apoyos Requeridos (para las barreras prioritarias ubicadas en los niveles de Alto y Muy Alto)	Responsables del Apoyo	Seguimiento
14. Clima de aula y escolar adverso: Presencia de acoso, indiferencia, rechazo o	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ El clima escolar es seguro y acogedor. ☐ Las relaciones se basan en el respeto y la empatía. ☐ Se previene activamente el acoso. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

dinámicas de exclusión.					
15. Prácticas que limitan la autonomía: Sobreprotección o bajas expectativas que impiden a los estudiantes tomar decisiones y asumir retos.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se fomenta la autonomía e independencia. ☐ Se tienen altas expectativas, ajustadas y realistas. ☐ Se anima a los estudiantes a enfrentar retos. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
16. Malestar emocional que interfiere con el aprendizaje: Los estudiantes manifiestan ansiedad, estrés, apatía o no se sienten parte del grupo.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ El ambiente promueve la calma y la seguridad. ☐ Existe un fuerte sentido de pertenencia grupal. ☐ El bienestar emocional es una prioridad. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
17. Normas de convivencia punitivas: El reglamento se enfoca en sanciones y no en la formación de habilidades socioemocionales	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Las normas se basan en la convivencia pacífica. ☐ El foco está en las habilidades socioemocionales. ☐ Se promueve la resolución dialógica de conflictos.		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

y la resolución de conflictos.		☐ Otra: _____			
Otra	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta			☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

D. BARRERAS EN LA VINCULACIÓN CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD

Relacionadas con la colaboración entre la escuela, el hogar y el territorio.

Barrera	Nivel de Gravedad	Facilitadores del Aprendizaje y la Participación	Apoyos Requeridos (para las barreras prioritarias ubicadas en los niveles de Alto y Muy Alto)	Responsables del Apoyo	Seguimiento
18. Desvinculación entre escuela y familia: Colaboración deficiente, falta de comunicación o desencuentros sobre el proceso educativo de los estudiantes.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Existe una alianza sólida escuela-familia. ☐ La comunicación es fluida y bidireccional. ☐ La familia participa activamente. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
19. Condiciones desfavorables del contexto familiar: Situación económica, social o cultural que	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se gestionan apoyos (becas, etc.). ☐ La escuela es sensible al contexto familiar. ☐ Existen redes de apoyo comunitarias.		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

dificulta el acompañamiento a los estudiantes.		☐ Otra: _____			
20. No uso de recursos comunitarios: No se emplean los recursos de la comunidad para apoyar los procesos de aprendizaje.	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ El aprendizaje está vinculado al territorio. ☐ La comunidad es vista como un agente educativo. ☐ Hay articulación con redes comunitarias. ☐ Otra: _____		☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
Otra	☐ Muy baja ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta			☐ Docentes ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

IncluAcción:

Herramienta de Inclusión para Superar las BAP desde la Nueva Escuela Mexicana

(CIFE, 2025)

Propósito: Determinar las barreras en el aprendizaje y la participación y establecer acciones inmediatas de apoyo para los estudiantes, buscando la transformación de las condiciones del contexto en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Información General y Situación Contextual

Nombre del estudiante:

Edad:

Sexo:

Escuela:

Tipo de escuela (organización completa o multigrado):

Ubicación de la escuela (urbana, semi-urbana, rural)

Colonia:

Ciudad:

Estado:

País:

Nivel educativo:

Grado:

Grupo:

Docente Titular:

Número de estudiantes en el grupo:

Fecha de realización:

Situación Contextual del Estudiante (*Marque la categoría principal y especifique*):

- ☐ **Discapacidad:**
- ☐ **Nivel/Grado de discapacidad:**
- ☐ **Dificultades Significativas de Aprendizaje, Comunicación o Conducta**
- ☐ **Situación de Alta Vulnerabilidad:** (Indígena, migrante, extrema pobreza, etc.)
- ☐ **Otra:** Especifique:

Grado de severidad de la condición contextual:

- ☐ Bajo
- ☐ Medio
- ☐ Alto

Fortalezas en general del estudiante:

Análisis de Barreras

Instrucciones: Para cada barrera, marque el **Nivel de Gravedad** con el que se presenta. Luego, en la columna de **Facilitadores**, marque las condiciones positivas que ya existen y que se oponen a la barrera. Finalmente, describa los apoyos requeridos y seleccione a los responsables.

Escala de Nivel de Gravedad:

- **Ninguna:** La barrera no se presenta.
- **Leve:** La barrera se presenta de forma esporádica con un impacto mínimo.
- **Moderado:** La barrera es evidente y obstaculiza parcialmente el aprendizaje.
- **Alto:** La barrera es frecuente y constituye un obstáculo significativo.
- **Muy Alto:** La barrera es constante y severa, impidiendo críticamente el aprendizaje.

A. BARRERAS DE POLÍTICA Y GESTIÓN ESCOLAR					
Relacionadas con la organización de la escuela, la cultura inclusiva, la administración de recursos y la toma de decisiones del colectivo.					
Barrera	Nivel de Gravedad	Facilitadores del Aprendizaje y la Participación	Apoyos Requeridos	Responsables del Apoyo	Seguimiento en el Periodo Académico
1. Diagnóstico incompleto o superficial: falta una comprensión integral del estudiante con sus fortalezas y áreas de oportunidad	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Diagnóstico socioeducativo completo. ☐ Se comprende la situación integral del estudiante. ☐ El diagnóstico guía las decisiones pedagógicas. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
2. El Programa Analítico no aborda la inclusión: Se elabora como un requisito administrativo, sin ser un ejercicio real de contextualización a las necesidades de los estudiantes y la comunidad.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ El Programa Analítico es un ejercicio de autonomía real. ☐ El diseño curricular es contextualizado y flexible. ☐ La planeación responde a las necesidades del grupo. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
3. Trabajo colectivo fragmentado: Falta de coordinación y	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada	☐ Trabajo colegiado y colaborativo.		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos	

acuerdos entre docentes y directivos para implementar apoyos consistentes.	☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Acuerdos consistentes de apoyo. ☐ Comunicación fluida en el colectivo. ☐ Otra: _____		☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
4. Sobrecarga administrativa: esto impide a los docentes centrarse más en apoyar a los estudiantes	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Carga administrativa mínima ☐ Procesos administrativos ágiles. ☐ Alta autonomía profesional ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
5. Organización rígida: Horarios, agrupamientos y uso de espacios inflexibles que limitan la colaboración y los proyectos.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Flexibilidad en horarios y agrupamientos. ☐ Organización adaptable a las necesidades. ☐ Espacios para trabajo colaborativo. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
6. Insuficiencia de recursos: Carencia de materiales (didácticos, tecnológicos), infraestructura	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Disponibilidad de materiales y personal. ☐ Infraestructura accesible y segura.		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

adecuada (rampas, accesos) o personal de apoyo.		☐ Gestión eficaz de recursos. ☐ Otra: _____			
7. Falta apoyo de la USAER: no se tiene USAER o esta brinda escaso apoyo	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Disponibilidad de la USAER. ☐ Coordinación con la escuela y el docente de grupo. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
Otra(s):	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta				
B. BARRERAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE EVALUACIÓN Relacionadas con la planeación (Programa Analítico), las metodologías en el aula, la diversificación de la enseñanza y el enfoque de la evaluación.					
Barrera	Nivel de Gravedad	Facilitadores del Aprendizaje y la Participación	Apoyos Requeridos	Responsables del Apoyo	Seguimiento en el Periodo Académico
8. Proyectos sociocríticos desvinculados o simulados: No surgen de un problema real del territorio o no tienen un impacto tangible en la comunidad.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Proyectos basados en problemas reales del territorio. ☐ La comunidad participa activamente. ☐ Los proyectos generan un impacto tangible. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

9. Prácticas de enseñanza homogéneas: El docente utiliza un único método sin diversificar las formas de implicar, presentar y expresar el aprendizaje (DUA).	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Prácticas diversificadas (DUA). ☐ Múltiples formas de presentar información. ☐ Variedad de formas de participación. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
10. Ausencia de Ajustes Razonables: No se realizan las modificaciones y adaptaciones en contenidos, actividades, materiales y evaluaciones que requiere el estudiante.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Implementación de Ajustes Razonables en contenidos y actividades. ☐ Adaptación de materiales y tiempos. ☐ Modificaciones pertinentes en la evaluación. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
11. Priorización de una condición sobre otra: Se deja de atender al estudiante al considerar que la necesidad de otro es más importante.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Atención equitativa a todo el alumnado. ☐ Se valora cada necesidad individualmente. ☐ Visión integral de cada estudiante. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	

12. Bajo grado de uso de la tecnología y de la inteligencia artificial para superar las barreras para el aprendizaje y la participación.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se integra la tecnología para personalizar el aprendizaje. ☐ Uso ético y crítico de la IA como apoyo. ☐ Formación continua en competencias digitales. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
13. Evaluación igual para todos: no se ajusta la evaluación a las características del estudiante y/o no se estimula la autoevaluación desde el pensamiento crítico.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se ajustan las herramientas de evaluación al estudiante. ☐ Se valora el proceso, no solo el resultado. ☐ Se estimula la autoevaluación. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
Otra(s):	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta				

C. BARRERAS EN LA CONVIVENCIA, PARTICIPACIÓN Y BIENESTAR SOCIOAFECTIVO					
Relacionadas con el clima escolar, las dinámicas de interacción, la participación social del estudiante y su salud emocional.					
Barrera	Nivel de Gravedad	Facilitadores del Aprendizaje y la Participación	Apoyos Requeridos	Responsables del Apoyo	Seguimiento en el Periodo Académico
14. Ausencia de sistemas de comunicación alternativos: tiene sistemas de comunicación alternativos o aumentativos para expresar sus necesidades, intereses y conocimientos.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ El estudiante con discapacidad tiene acceso a tableros de comunicación, pictogramas, software especializado ☐ Se le ha enseñado a usar recursos alternativos de comunicación y acceso a la información ☐ Otra: ____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: ____	
15. Clima de aula y escolar adverso: Presencia de acoso, indiferencia, rechazo o dinámicas de exclusión entre pares o con docentes.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Clima escolar seguro y acogedor. ☐ Relaciones de respeto y empatía. ☐ Se previene activamente el acoso. ☐ Otra: ____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: ____	

16. Prácticas que limitan la autonomía: Sobreprotección o bajas expectativas que impiden al estudiante tomar decisiones y asumir retos.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Fomento de la autonomía e independencia. ☐ Altas expectativas, ajustadas y realistas. ☐ Se anima a enfrentar retos. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
17. Malestar emocional que interfiere con el aprendizaje: El estudiante manifiesta ansiedad, estrés, apatía o no se siente parte del grupo.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Ambiente que promueve la calma. ☐ Fuerte sentido de pertenencia grupal. ☐ Bienestar emocional es una prioridad. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
18. Normas de convivencia punitivas: El reglamento se enfoca en sanciones y no en la formación de habilidades socioemocionales y la resolución de conflictos.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Normas basadas en la convivencia pacífica. ☐ Foco en habilidades socioemocionales. ☐ Resolución dialógica de conflictos. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
Otra(s):	☐ Ninguna				

	☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta				
D. BARRERAS EN LA VINCULACIÓN CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD Relacionadas con la colaboración entre la escuela, el hogar y el territorio, así como las condiciones del contexto que impactan en la trayectoria educativa.					
Barrera	Nivel de Gravedad	Facilitadores del Aprendizaje y la Participación	Apoyos Requeridos	Responsables del Apoyo	Seguimiento en el Periodo Académico
19. Desvinculación entre escuela y familia: Colaboración deficiente, falta de comunicación o desencuentros sobre el proceso educativo del estudiante.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Alianza sólida escuela-familia. ☐ Comunicación fluida y bidireccional. ☐ La familia participa activamente. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
20. Condiciones desfavorables del contexto familiar: Situación económica, social o cultural que dificulta el acompañamiento o la satisfacción de necesidades básicas.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se gestionan apoyos (becas, etc.). ☐ La escuela es sensible al contexto familiar. ☐ Redes de apoyo comunitarias. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
21. No uso de recursos comunitarios: No se emplean recursos de	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Aprendizaje vinculado al territorio. ☐ La escuela es un espacio seguro.		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante	

la comunidad para apoyar al estudiante		☐ Articulación con redes comunitarias. ☐ Otra: _____		☐ Otro: _____	
22. Irregularidad en la trayectoria educativa: El estudiante presenta inasistencia o riesgo de abandono escolar debido a factores contextuales.	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta	☐ Se promueve la asistencia regular. ☐ Seguimiento a la trayectoria educativa. ☐ La escuela es un lugar motivador. ☐ Otra: _____		☐ Docente ☐ USAER/Apoyo ☐ Directivos ☐ Familia ☐ Estudiante ☐ Otro: _____	
Otra(s):	☐ Ninguna ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Alta ☐ Muy Alta				

SOBRE ESTE LIBRO

Menos formatos archivados. Más barreras retiradas.

En muchas escuelas el diagnóstico de las barreras para el aprendizaje y la participación termina en un archivo. Este libro propone otra manera de hacerlo: partir del territorio, escuchar a estudiantes y familias, probar cambios pequeños, registrar con instrumentos claros y decidir en comunidad qué se va a transformar.

Encontrará:

- Una ruta de ocho pasos para el diagnóstico sociocrítico, con productos concretos y un caso de ejemplo.
- Roles y responsabilidades para estudiantes, familias, docentes, directivos, USAER y líderes comunitarios.
- Una comparación clara con la propuesta de la SEP, la clasificación de Covarrubias, la Guía para la educación inclusiva, el DUA 3.0, la indagación inclusiva, los sistemas de apoyo multinivel y el enfoque de derechos.
- Los instrumentos IncluAcción Escuela e IncluAcción Individual, listos para aplicar.
- Orientaciones para usar asistentes gratuitos de inteligencia artificial sin perder el criterio pedagógico.

SERGIO TOBÓN es investigador y formador docente del Centro Universitario CIFE y principal impulsor del modelo pedagógico de la socioformación.

