



Revista de Investigación Educativa 25

julio-diciembre, 2017 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes

Perceptions on inclusive education: the vision of those who are for teachers

Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo

Profesor-Investigador
Universidad Autónoma de Yucatán, México
dora.sevilla@correo.uady.mx

Dr. Mario José Martín Pavón

Profesor de Carrera
Universidad Autónoma de Yucatán, México
mario.martin@correo.uady.mx

Dra. Cristina Jenaro Río

Profesor-Investigador
Universidad de Salamanca, España
crisje@usal.es

El objetivo del estudio fue identificar la percepción de futuros docentes sobre la educación inclusiva y explorar el impacto del proceso formativo sobre ésta; partiendo del supuesto de que la percepción que tengan impactará en la manera en que respondan a las peculiaridades de sus estudiantes. El estudio se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, con un diseño correlacional y de tipo *ex post facto*. Para la recolección de la información se utilizó la *Escala de percepciones sobre la inclusión* de Larrivee y Cook. Los datos recogidos mediante un muestreo por conglomerados corresponden a 1,150 alumnos, 922 de tres escuelas Normales y 228 de los campus de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Los resultados indican que aunque los futuros docentes se perciben aptos para atender la diversidad, su percepción hacia la educación inclusiva es negativa, evidenciándose la falta de disposición para atender a este colectivo.

Palabras clave: Diversidad; educación inclusiva; necesidades educativas; percepción.

The aim of the study was to identify the perception on inclusive education of future teachers and to explore the impact their training process has on it. We assume that their perception has an impact by the way they respond to the peculiarities of their students. The study was developed under the quantitative paradigm, with a correlational and *ex post facto* design. For gathering information, the Scale of perceptions on inclusion by Larrivee and Cook was utilized. The data collected by way of conglomerate sampling corresponding to 1,150 students; 922 are students from three teaching schools, and 228 are students of two Schools of Education from the public University of Yucatán. The findings reveal that although future teachers are perceived able to address diversity, their perception towards inclusive education is negative, evidencing the lack of willingness to attend to this group.

Keywords: Diversity; inclusive education; educational needs; appraisal.

Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes

Perceptions on inclusive education: the vision
of those who are for teachers

Introducción

Este artículo presenta los resultados y conclusiones alcanzadas en una investigación que parte de la premisa de que, para hacer realidad la equidad educativa, es necesario que los profesores que atienden los diferentes niveles educativos estén formados adecuadamente para detectar a los alumnos que presenten alguna necesidad, y realizar las adecuaciones pertinentes para enriquecer el proceso educativo a partir de la diversidad que el alumnado presente. Es decir, para lograr dicha equidad es indispensable pensar en la inclusión de todos los alumnos, permitiendo el desarrollo de sus capacidades y logrando un beneficio para toda la comunidad educativa, al hacerlos más sensibles al reconocimiento de la diversidad y al establecimiento de condiciones que permitan el trabajo colaborativo entre todos los actores.

1. Antecedentes

El reconocimiento de la diversidad parte del principio de inclusión educativa; dicho concepto ha venido evolucionando desde la década de los setenta a nivel internacional con el Informe Warnock (1987), y para el caso de México, cobra auge en la década de los noventa como consecuencia de diferentes movimientos como la Declaración de Managua (1993) y la de Salamanca (1994). Enfocándose en un inicio en la incorporación de alumnos con discapacidad a la escuela regular, evolucionó al concepto de educación inclusiva donde el énfasis está en el reconocimiento de las diferencias que todos los alumnos tienen, y que en algún momento pueden dificultar su proceso de aprendizaje si no son tomadas en cuenta por el profesor.

La Constitución Política de México establece en su artículo 1º la prohibición de toda discriminación, incluyendo, entre otras, aquella motivada por las discapacidades (Secretaría de Gobernación, 2012). Asimismo, la Ley General de Educación, en el artículo 41 (con modificaciones en los años 2000, 2009 y 2011; Congreso de la Unión, 2016), establece que “aquellos alumnos con discapacidad, transitoria o definitiva, así como aquellos con aptitudes sobresalientes deberán ser atendidos en las escuelas de educación regular” (p. 19). También, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Congreso de la Unión, 2015), señala en su artículo 15 que

la educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación para la vida independiente y la atención de necesidades educativas, que les permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (parr. 1)

Como puede verse, en México, la visión que se tiene acerca de la educación inclusiva se apega más a un proceso de inclusión, ya que se enfoca principalmente hacia el alumnado que presenta una discapacidad, perdiendo de vista la diversidad que puede presentarse en las aulas; diversidad que no solamente hace referencia a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, sino a ritmos y estilos de enseñanza de los profesores, así como a los contextos culturales y económicos en los que se da dicho proceso.

Sin embargo, para dar respuesta a la diversidad, la Ley General de Educación (artículo 2º) señala que

todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. (Congreso de la Unión, 2013, p. 1)

Otra de estas iniciativas se presenta en la reforma a la educación básica que se hizo en 2004, en la cual

se estableció como propósito principal la mejora en la calidad de la Educación y el fortalecimiento de la equidad en la prestación del servicio educativo, lo que significa que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en procesos educativos y desarrollar sus potencialidades como seres humanos. (RIEB, 2004, citado en Amaro, 2014, p. 73)

En este sentido, el documento *Revisiones de la OCDE* [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] *sobre la Evaluación en Educación* (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela & Toledo, 2012), menciona que

el enfoque de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), en cuanto a la diversidad es adecuado, pues establece los estándares comunes y los resultados esperados de aprendizaje, y permite el desarrollo de adaptaciones locales de acuerdo con los antecedentes, necesidades y contexto de los alumnos. (p. 89)

No obstante, la OCDE apunta los riesgos en la forma en que los docentes pueden llegar a interpretar y aplicar estas adaptaciones. El mismo documento señala que “las escuelas de educación básica en México tienen una proporción importante de alumnos con necesidades especiales en las clases regulares, a los cuales se les proporciona poco apoyo extra” (Santiago et al., 2012, p. 89).

Tales datos evidencian la necesidad de una formación más puntual de los futuros docentes en el tema de la atención a la diversidad, lo cual no resulta tarea fácil, ya que los profesores que se encargan de la formación de éstos no se encuentran preparados para formar con una visión más amplia que permita hacer realidad la educación inclusiva; debido en parte a que su proceso formativo, tanto pedagógico como didáctico, se dio dentro de esquemas que referenciaban la “normalidad” y excluían a escenarios segregados a los estudiantes que presentaran alguna dificultad para aprender.

Todo lo planteado evidencia que el proceso de educación inclusiva a nivel legislativo presenta avances importantes; no obstante, éstos se orientan a la atención de personas con algún tipo de discapacidad física, sensorial o intelectual (inclusión educativa), no considerando a un amplio abanico de estudiantes que también pueden presentar necesidades educativas en algún momento de su proceso de aprendizaje. Asimismo, se observa que esta plataforma legal no da cuenta de la importancia que el profesor tiene para hacer realidad la atención a la diversidad, dando por sentado que los profesores se encuentran preparados y dispuestos para atender a todo el alumnado, situación que en realidad no ocurre.

2. Planteamiento del problema

En México, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) el número de habitantes mayores de 15 años que presentan analfabetismo es de 5,215,545 y el número de personas con una discapacidad es de 5,739,270, de las cuales sólo 1,051,039 forman parte del sistema escolarizado. En relación con la población infantil, 1.6% presenta una discapacidad, en tanto que 11.6% habla alguna lengua indígena; estas cantidades y porcentajes reflejan la necesidad de hacer realidad la educación inclusiva.

En el estado de Yucatán, México, se han identificado altos niveles de incidencia de casos de necesidades educativas. Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), existen 21,223 alumnos que son atendidos por el sistema de Educación Especial, a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pero el porcentaje de atención en relación con el número de escuelas existentes en el estado es tan sólo de 22%.

Hoy en día, en algunos estados de la República, el sistema de Educación Especial ha puesto en marcha las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), las cuales además de cubrir las funciones de los CAM y las USAER, pugnan por una verdadera educación inclusiva que contemple no sólo la presencia de discapacidades sino las diferencias contextuales y de ritmos de aprendizaje; a pesar de este esfuerzo, la educación inclusiva es una realidad todavía lejana (Dirección de Educación Especial-SEP, 2014).

Ante la situación que se describe, puede concluirse que la cobertura es insuficiente y, aunque el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa de Yucatán propone algunos cursos dirigidos a profesores en ejercicio en los diferentes niveles educativos, éstos son mínimos y no siempre consideran las necesidades de formación de los profesores. Además, dejan de lado a los futuros docentes, ya que los planes de estudio de las Escuelas Normales y las Universidades encargadas de su formación contemplan muy pocas asignaturas obligatorias vinculadas con esta temática; tal situación se evidencia en el Informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2008) sobre los 25 mejores sistemas educativos, donde se concluye que la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los alumnos es la calidad de los profesores; de aquí la necesidad de incidir en este aspecto como elemento de cambio del sistema educativo.

2.1 Objetivo general

Identificar la percepción que tienen los futuros docentes sobre la educación inclusiva y explorar el impacto que su proceso formativo tiene sobre dicha percepción.

3. Antecedentes teóricos

La diversidad es una característica presente en todas las organizaciones humanas; dadas las diferencias de pensar, actuar y sentir de cada individuo, dicha diversidad se puede observar de manera más concreta en las aulas de los diferentes niveles educativos, a través de factores cognitivos y conductuales que obedecen al bagaje cultural de los estudiantes y sus familias, y no solamente a aquellos que hacen referencia a algún tipo de discapacidad física, intelectual o sensorial. Estas peculiaridades que se presentan en las aulas demandan de los profesores una atención de calidad que dé respuesta a sus necesidades educativas, no sólo en lo que se refiere a los aspectos curriculares, sino también a los elementos que permitan una formación integral del alumnado que los prepare para la vida (Gobierno de Cantabria-Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Es frecuente la confusión en relación al uso del concepto de inclusión y el de educación inclusiva, debido a la estrecha relación existente entre inclusión y educación especial (Giné, 2009), por lo que autores como Ainscow y César (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006), citados por Giné (2009), comentan que existen seis formas de visualizar ésta: 1) la inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; 2) la inclusión como respuesta a los problemas de conducta; 3) la inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión; 4) la inclusión como la promoción de una escuela para todos; 5) la inclusión como “educación para todos”, y 6) la inclusión como principio para entender la educación y la sociedad.

Algunas de estas visiones siguen bajo un modelo médico que enfatiza el déficit de las personas para aprender o comportarse de manera “adecuada”, asumiendo que el sujeto es el que debe buscar las maneras de integrarse al contexto educativo; otras que pugnan por la consideración de grupos vulnerables, que por sus condiciones contextuales no han tenido acceso a una educación de calidad; y finalmente, las que hacen referencia a valores que pudieran ser promovidos a través de la escuela, como el reconocimiento de los derechos, el respeto por las diferencias y la valoración de cada uno de los alumnos, por citar algunos; en otras palabras, en un proceso educativo centrado en el alumno.

Como puede verse, el concepto de educación inclusiva resulta difícil de definir, debido a todas estas perspectivas de lo que implica; de aquí la importancia de tener una idea clara del concepto para poder distinguir cuáles iniciativas o estrategias puestas en práctica la favorecen.

Es importante tener en cuenta la transición que el *Index for Inclusion*, propuesto por Booth y Ainscow en 2002 (citado en Giné, 2009), hace del concepto de necesidades educativas especiales hacia el de barreras para el aprendizaje y la participación; término que alude a un modelo social de explicación de las dificultades de aprendizaje, donde éstas se consideran producto de una “interacción de actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias y condiciones personales de los alumnos” (p. 51), lo cual deja ver la importancia del involucramiento de todos los actores educativos en la eliminación de dichas barreras.

Es así que para hacer realidad la atención de la diversidad se requiere proveer a los profesores de los conocimientos mínimos para su atención, conocer su perspectiva, creencias y retos que se les presentan en las aulas. Al respecto, Vigo, Soriano y Julve (2010), señalan que la preparación de profesionales para atender a la diversidad debe ser un tema prioritario de las agendas de los tomadores de decisiones, pues existen argumentos de tipo social, educativo y normativo, los cuales proceden de las investigaciones realizadas. Estos autores señalan que dado

el contexto social de globalización, de acceso libre a la información, de movimientos migratorios y de colaboración o de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la heterogeneidad de la población en las aulas ya forma parte de la normalidad. (p. 2)

No obstante, la falta de preparación de los profesores ha motivado que la respuesta a la diversidad se desarrolle a través de modelos organizativos racionalistas, que pugnan por espacios y tiempos específicos de Educación Especial o de Educación Compensatoria para los alumnos “diversos”.

En el mismo sentido, Torres (2012) comenta que las estrategias puestas en marcha para la atención de la diversidad tienen una visión burocrática, que homogeneiza las adaptaciones curriculares; es decir, se estandarizan los elementos curriculares que se incluyen en las adaptaciones, además de que se aplican políticas compensadoras y surgen programas y dispositivos para atenderla de manera segregada en colectivos específicos, como los servicios de apoyo fuera de las aulas.

Este hecho resulta contrario a lo que plantea el reconocimiento de una realidad educativa en la que la heterogeneidad es la norma, lo cual debería implicar una respuesta basada en una educación inclusiva que requiere la sensibilización del profesorado, iniciando desde el proceso formativo de los mismos a través de contenidos específicos del área.

Este proceso de reflexión y sensibilización hacia la diversidad no resulta una tarea fácil, ya que la noción de un sentido unívoco de la realidad se conserva en el imagi-

nario de un colectivo considerable de la población (Redondo, 2005; Treviño, 2006); lo cual provoca que el desarrollo económico y social se guíe buscando implementar procedimientos y normas que procuran el bienestar de la población a partir de criterios similares para todos, ignorando las distintas construcciones de significados y sentidos presentes en todo grupo humano, así como el derecho de todo ciudadano a la libertad de intentar alcanzar metas que resultan importantes para su persona (Ibáñez, 2004).

De acuerdo con Echeita y Duk (2008), la educación inclusiva es una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica, que buscan con ésta que la educación realmente contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. La preocupación por la educación inclusiva en la zona es una respuesta a los altos niveles de exclusión y desigualdad educativa que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los avances logrados en materia legislativa y en las normativas cristalizadas en las reformas que en materia de educación han llevado a cabo los gobiernos.

De aquí que avanzar hacia la educación inclusiva conlleva la eliminación de barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje; el poner atención a los alumnos vulnerables, por ser los más expuestos a situaciones de exclusión, transformando la visión de inclusión, pasando de una connotación que hace referencia a un mayor esfuerzo o término de moda, a una visión que enarbole a la educación incluyente como un indicador de calidad de los sistemas educativos (Pozo, 2006). Esto implica un cambio en la percepción de los diferentes actores educativos, de manera específica de quienes en un futuro próximo tendrán a su cargo la atención de un alumnado diverso.

En este sentido, Pegalajar y Colmenero (2014), en un estudio realizado con docentes de los centros de educación especial en la región de Andalucía, encontraron que las percepciones sobre la educación inclusiva son el pilar del proceso formativo de los estudiantes diversos. Estos autores destacan

la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las actitudes y percepciones de los docentes, según éstos hayan desarrollado o no actividades de formación práctica vinculada al ámbito de la educación inclusiva durante su período de formación inicial, siendo más favorables en el caso de aquellos que no disponen de tal formación. (p. 196)

Este último hecho nos habla no sólo de la importancia de tener experiencias en el ámbito de la educación inclusiva en el proceso formativo de los futuros docentes, sino también posiblemente de que esta experiencia pudieran servir como elemento revela-

dor de la vocación docente, ya que si el haber incursionado en dicho ámbito no logra sensibilizar al futuro maestro para el trabajo con la diversidad, podría esto ser un indicio de falta de actitud vocacional.

En apoyo a esta idea, Barbosa-Vioto y Vitaliano (2013) comentan la importancia de una reestructuración curricular en las instituciones formadoras de docentes, que contemple la incorporación de más asignaturas vinculadas al tema de atención a la diversidad y un programa de prácticas que dé la experiencia a los futuros docentes del trabajo en un ambiente diverso, haciéndolos sensibles al reconocimiento de las diferencias presentes en el alumnado.

En este sentido, Ainscow (2004) también comenta que la educación inclusiva ha sido un reto en las instituciones de todo el mundo debido, entre otras cuestiones, al papel que el profesor toma frente a la atención de la diversidad del alumnado y las formas como promueve la educación inclusiva. Barrero, Cuadrado, Fernández, Gil, Ipland, Martín, Moya, Quispe y Rodríguez (2004), señalan que “para el logro de la escuela inclusiva es necesario el compromiso del maestro, es esencial que desde la formación se empiece a contemplar por el maestro el compromiso pleno por la diversidad” (p. 31). Finalmente, Bravo (2013) menciona que los profesores conceptualizan la educación inclusiva como un derecho de todo individuo, entendiendo su importancia; sin embargo, esta visión se modifica ante las responsabilidades que se transfieren al momento de hacerla realidad en las aulas.

Como se señala en estos estudios, la figura del profesor es relevante para que la educación inclusiva se dé, ya que él da la pauta para el grado en que las diferencias entre los alumnos serán vistas y aceptadas en el salón de clases, tanto por los alumnos como por los administrativos, padres de familia y comunidad en general. Por esto es importante resaltar que la formación y capacitación del profesorado será la pauta de la percepción sobre este proceso y las acciones realizadas.

Dicha formación debe estar centrada en aspectos como: la motivación; el monitoreo y el diagnóstico; información sobre necesidades educativas y su predicción; el diseño reflexivo de propuestas comunicativas y para el manejo de conflictos; así como competencias de investigación. Todo esto hará posible operar con éxito el proceso de educación inclusiva, convirtiendo en una prioridad la enseñanza entre los alumnos, colegas, padres y público en general (Bowman, 1986; Kashapova & Shane, 2012; Smantser, 2010).

El estudio desarrollado por Hunter-Johnson, Newton y Cambridge-Johnson (2014), pone de relieve la necesidad de reconocer las percepciones de los profe-

sores hacia la educación inclusiva como un aspecto fundamental para el éxito de la atención a la diversidad en las escuelas primarias. Los resultados de su estudio indican que 90% de los maestros entrevistados expresaron percepciones negativas hacia la educación inclusiva, revelando que el factor que más influye en sus percepciones es la falta de formación en educación especial e inclusiva, así como la falta de recursos.

Como se evidencia, un aspecto relevante para el reconocimiento de la diversidad y la puesta en práctica de la educación inclusiva es el contar con un profesor formado y capacitado en aspectos pedagógicos, metodológicos y actitudinales. A este respecto, Arnaiz (2003, citado por Sánchez, Díaz, Sanhueza & Friz, 2008); Sapon-Shevin (2013) y Blanco y Duck (2011), señalan la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado, pero formación no sólo en aspectos curriculares o de conocimiento sobre las necesidades educativas, sino en el desarrollo de actitudes positivas hacia los alumnos con diferentes características (físicas, intelectuales, comportamentales, culturales, entre otras); con la finalidad de lograr la plena inclusión de todos.

De todo lo antes expuesto se visualiza que para hacer realidad la educación inclusiva como estrategia para la atención de la diversidad, el trabajo con los profesores y futuros docentes resulta determinante, no tanto por la necesidad de cubrir aspectos técnicos que también son importantes, sino más bien por la necesidad de sensibilización que demanda el trabajar en un ambiente inclusivo. Es así que las escuelas formadoras de docentes deben contemplar en su currícula elementos que les permitan a sus estudiantes tener una perspectiva mucho más amplia de la diversidad que se encuentra en las aulas, para que puedan ajustar las diferentes estrategias pedagógicas y metodológicas a esas peculiaridades y hacer realidad el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Metodología

El estudio del cual deriva el presente artículo se desarrolló en el paradigma cuantitativo, ya que se apoyó en la medición numérica para el estudio de la percepción de los futuros docentes sobre la educación inclusiva; su alcance fue de tipo correlacional y se clasifica como un estudio *ex post facto*, ya que buscó identificar los factores que influyen en la percepción de ésta (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

4.1 Participantes

Se tomó como población a todos los alumnos de las Escuelas Normales del estado de Yucatán, así como a los de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), inscritos al ciclo escolar 2015-2016. La muestra se determinó a través de un muestreo por conglomerados, quedando constituida por 1,150 estudiantes, distribuidos como se ve en la Tabla 1.

Tabla 1. Futuros docentes participantes

Institución	Estudiantes participantes
Normal preescolar	429
Normal Dzidzantún	241
Normal Valladolid	252
Facultad de educación (Mérida)	210
Facultad de educación (Tizimín)	18
Total	1150

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la Tabla 1 se observa que el mayor porcentaje de futuros docentes participantes pertenece al nivel de preescolar.

4.2 Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de la información fue un cuestionario de tipo cerrado centrado en identificar las percepciones hacia la inclusión de personas con necesidades educativas de Larrivee y Cook (1979), traducido al español por Verdugo, Arias y Jenaro (1994); lo que permite tener una visión parcial de lo que representa la educación inclusiva, pero que responde al nivel de conocimiento sobre el tema en el estado de Yucatán. Este instrumento está conformado por 30 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos: Totalmente de acuerdo (1), Parcialmente de acuerdo (2), No estoy seguro (3), Parcialmente en desacuerdo (4) y Totalmente en desacuerdo (5).

Los reactivos del instrumento se reagruparon como resultado de un análisis factorial en cuatro dimensiones, la primera con 12 ítems denominada “Percepciones negativas hacia la inclusión”; la segunda, con seis ítems, denominada “Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas”; la tercera de éstas con ocho ítems denominada “Percepciones positivas hacia la inclusión” y la última, con cuatro ítems, denominada “Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas”. A esta nueva versión del instrumento se agregaron preguntas de carácter sociodemográfico y de antecedentes académicos. Asimismo se incluyeron cinco preguntas abiertas que indagaron sobre las concepciones que tenían acerca de necesidad, diversidad e inclusión educativa, su experiencia con estudiantes con necesidades educativas, así como el tipo de necesidad educativa con la que habían tenido contacto; cabe aclarar que para efecto del presente artículo, sólo se muestra la información relativa a la concepción de necesidad educativa.

Con relación a la validez del instrumento, éste se sometió al juicio de cinco expertos en la temática que laboran en la Universidad de Salamanca, la Universidad Pontificia y la Universidad de León, todas ellas en España. Como resultado de sus aportaciones se modificó la redacción de algunos ítems y se realizó una reagrupación de algunos otros.

Con relación a la confiabilidad, ésta se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.641.

4.3 Análisis de datos cuantitativo

Para cada una de las dimensiones tomadas en cuenta en el instrumento se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, acordando considerar como áreas de mejora aquellos aspectos relacionados con los ítems en los que al menos 30% de los encuestados diera respuesta en la parte negativa de la escala (Totalmente de acuerdo y Parcialmente de acuerdo para los reactivos redactados en forma negativa, y Parcialmente en desacuerdo y Totalmente en desacuerdo para los redactados en forma positiva); los resultados de dicho análisis se presentan en dos categorías, aspectos que denotan una percepción negativa y aspectos que denotan una percepción positiva.

Adicionalmente, para cada dimensión se construyó un indicador en escala de 0 a 100 con base en las puntuaciones máximas y mínimas de cada una de éstas; dicho indicador para cada participante se concibió como el cociente entre la diferencia de la

suma de los reactivos con el valor mínimo y el rango, multiplicando dicho resultado por cien; el valor del indicador de la dimensión es el promedio de las cantidades así calculadas.

Para el estudio de las variables sexo y prácticas de campo, se realizó un proceso comparativo de la percepción sobre la inclusión educativa a través de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento, por medio de la prueba t para muestras independientes. De igual forma, se realizó la comparación de dichas puntuaciones por semestre y programa a través de un análisis de varianza.

5. Resultados

5.1 Percepciones

Con el propósito de determinar la percepción sobre el proceso de educación inclusiva de los futuros docentes, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada dimensión; los resultados de la dimensión “Percepciones negativas hacia la inclusión” se presentan en la Tabla 2.

A partir de la Tabla 2, se observa que los únicos aspectos sobre el proceso de inclusión en los que las respuestas de los futuros maestros no indican una percepción negativa son los relativos a la presencia de alumnos con necesidades educativas en la clase, el no considerar que su presencia pueda ser perjudicial o que su presencia en el salón de clases cause confusión a los propios alumnos con necesidades educativas, así como que ésta les provoque una afectación emocional. Este hecho sugiere que la conceptualización sobre el proceso de educación inclusiva de los futuros docentes se limita únicamente al “deber ser”; es decir, su percepción es positiva mientras no les demande alguna obligación más que la de dar acceso físico al aula.

Tabla 2. Percepciones negativas hacia la inclusión

Aspecto estudiado	Aspectos que denotan una percepción negativa	Aspectos que denotan una percepción positiva
Las necesidades educativas especiales de los alumnos pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo, por ejemplo, CAM, CAPEP, USAER	951 82.7%	199 17.3%
Las demandas que supone asistir a una clase regular, dificultan el desarrollo académico de los alumnos con necesidades educativas especiales	547 47.7%	600 52.3%
La atención extra que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás alumnos	393 34.5%	745 65.5%
Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un alumno con necesidades educativas especiales	345 30.1%	798 69.9%
Los alumnos con necesidades educativas especiales probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares	571 49.7%	577 50.3%
La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares	800 69.9%	344 30.1%
El contacto de los alumnos con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase	139 12.0%	1006 88.0%
Los profesores de Educación Especial identifican y enseñan a los alumnos con necesidades educativas más adecuadamente que el resto de profesores	840 74.0%	294 26.0%
La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del alumno con necesidades educativas especiales	197 17.4%	935 82.6%
La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas	491 43.3%	643 56.7%
Para la inclusión de un alumno con necesidades educativas especiales se requiere una capacitación intensiva del profesor de aula	923 81.6%	208 18.4%
Los alumnos con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases	214 18.9%	921 81.1%

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, en la Tabla 3 se presenta el análisis realizado a la dimensión “Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas”.

Tabla 3. Percepciones negativas hacia alumnos con necesidades educativas

Aspecto estudiado	Aspectos que denotan una percepción negativa	Aspectos que denotan una percepción positiva
La conducta en clase de un estudiante con necesidades educativas especiales requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los alumnos	959 83.8%	186 16.2%
La conducta de los alumnos con necesidades educativas especiales constituye un mal ejemplo para el resto de los alumnos	93 8.1%	1055 91.9%
La mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales no hace intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan	189 16.5%	959 83.5%
Los alumnos con necesidades educativas especiales monopolizan el tiempo del profesor	231 20.1%	915 79.9%
A los alumnos con necesidades educativas especiales hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo	617 54.5%	516 45.5%
Los alumnos con necesidades educativas especiales deben estar socialmente aislados del resto de los alumnos	95 8.3%	1039 91.7%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 3 permiten ver que los aspectos de la educación inclusiva cuyas respuestas de los futuros docentes denotan una percepción negativa hacia los estudiantes con necesidades educativas, son los que se relacionan con las acciones que los profesores tendrían que realizar ante la presencia de este tipo de alumnos en el aula, como tener más paciencia y explicarles las cosas con más detalle. Este hecho confirma el resultado señalado en la dimensión anterior.

En cuanto a las “Percepciones positivas hacia la inclusión” de los futuros docentes, los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Percepciones positivas hacia la inclusión

Aspecto estudiado	Aspectos que denotan una percepción negativa	Aspectos que denotan una percepción positiva
La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias	1001 87.7%	141 12.3%
Los profesores de clases regulares poseen la experiencia suficiente como para poder trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales	275 23.9%	874 76.1%
La escolarización en un aula de Educación Especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los alumnos con necesidades educativas especiales	165 14.3%	984 85.7%
Los profesores de clases regulares tienen formación suficiente para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales	289 25.3%	853 74.7%
La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales favorece su independencia social	862 74.9%	288 25.1%
La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales es beneficiosa para el resto de los alumnos	783 69.0%	352 31.0%
Siempre que sea posible, se deben dar a los alumnos con necesidades educativas especiales todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases regulares	996 87.8%	139 12.2%
La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales favorece la aceptación de las diferencias por parte de todos los alumnos	960 84.5%	176 15.5%

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la Tabla 4, se puede inferir que los únicos aspectos que no expresan una percepción negativa hacia el proceso de educación inclusiva son los relacionados con la formación y experiencia del profesorado en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, así como el pensar que el ámbito de educación especial puede tener efecto negativo en el desarrollo social y emocional en este tipo de alumnos. Este hecho permite ver que, aunque los futuros docentes se aprecian aptos para atender la diversidad de las aulas, su percepción hacia el proceso de educación inclusiva es negativa, dado que no consideran que ésta traiga beneficio para los alumnos con necesidades educativas ni para el resto del grupo, aunque reconocen que las aulas de educación especial tampoco son una buena opción para este tipo de estudiantes.

Finalmente, en lo que respecta a las “Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas”, en la Tabla 5 se presentan los resultados del análisis de frecuencias y porcentajes realizado para dicha dimensión.

Tabla 5. Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas

Aspecto estudiado	Aspectos que denotan una percepción negativa	Aspectos que denotan una percepción positiva
La mayoría de las cosas que los profesores hacen con todos los alumnos en clase son apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales	437 38.1%	709 61.9%
La mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales tiene un buen comportamiento en clase	405 35.5%	736 64.5%
Es poco probable que un alumno con necesidades educativas especiales se comporte de forma inapropiada en la clase	347 30.5%	788 69.5%
Los padres de niños con necesidades educativas especiales no representan para el profesor más problemas que los demás padres	421 37.2%	712 62.8%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se puede observar que todos los aspectos evaluados manifiestan una percepción negativa hacia los alumnos con necesidades educativas.

Por otra parte, para identificar los factores que influyen en la percepción sobre el proceso de educación inclusiva de los futuros docentes se analizaron las variables: sexo, programa de estudio, semestre y prácticas realizadas. Los resultados relativos a la variable sexo se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Relación del sexo de los futuros docentes con su percepción del proceso de inclusión

Programa	Dimensión	Hombre	Mujer	t	p
Preescolar bilingüe	Percepciones negativas hacia la inclusión	33.3	40.3	1.180	0.242
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	50.8	55.9	0.741	0.461
	Percepciones positivas hacia la inclusión	56.2	63.2	0.951	0.345
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	75.0	57.6	1.770	0.083
Preescolar general	Percepciones negativas hacia la inclusión	33.9	47.4	2.783*	0.006*
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	56.5	63.0	1.262	0.208
	Percepciones positivas hacia la inclusión	59.8	68.8	1.921	0.056
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	54.4	53.2	0.209	0.834
Primaria general	Percepciones negativas hacia la inclusión	45.0	45.0	0.043	0.966
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	60.5	60.1	0.185	0.854
	Percepciones positivas hacia la inclusión	66.1	67.8	0.766	0.445
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	52.1	52.1	0.006	0.995
Primaria intercultural	Percepciones negativas hacia la inclusión	37.7	37.0	0.368	0.713
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	52.2	53.3	0.561	0.575
	Percepciones positivas hacia la inclusión	60.7	63.2	1.395	0.164
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	50.5	50.3	0.009	0.921
Licenciatura en educación	Percepciones negativas hacia la inclusión	46.6	45.1	1.063	0.288
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	62.5	61.0	0.774	0.439
	Percepciones positivas hacia la inclusión	60.1	63.2	1.923	0.055
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	49.6	51.3	0.890	0.374
Licenciatura en la enseñanza de inglés	Percepciones negativas hacia la inclusión	45.6	44.2	0.520	0.604
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	57.6	58.6	0.320	0.750
	Percepciones positivas hacia la inclusión	60.5	61.8	0.440	0.661
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	48.3	47.7	0.207	0.837

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la Tabla 6 se observa que sólo existe diferencia en la percepción sobre el proceso de educación inclusiva en el programa de preescolar general, en los aspectos relacionados con las percepciones negativas. Este hecho permite ver que en la mayoría de los esquemas formativos, el sexo tiene prácticamente un impacto nulo en la percepción que los futuros docentes se forman respecto a dicho proceso.

Con relación al semestre y la percepción sobre el proceso de educación inclusiva, los resultados se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Relación del semestre con la percepción sobre la proceso de inclusión

Programa	Dimensión	F	p
Preescolar bilingüe	Percepciones negativas hacia la inclusión	2.452	0.094
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	1.219	0.302
	Percepciones positivas hacia la inclusión	2.552	0.085
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	1.207	0.306
Preescolar general	Percepciones negativas hacia la inclusión	5.106*	0.001*
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	2.578*	0.038*
	Percepciones positivas hacia la inclusión	1.262	0.286
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	3.374*	0.010*
Primaria general	Percepciones negativas hacia la inclusión	1.403	0.244
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	4.231*	0.006*
	Percepciones positivas hacia la inclusión	5.384*	0.001*
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	2.157	0.095
Primaria intercultural	Percepciones negativas hacia la inclusión	2.210	0.088
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	2.994*	0.032*
	Percepciones positivas hacia la inclusión	1.775	0.153
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	2.442	0.065

Programa	Dimensión	F	p
Licenciatura en educación	Percepciones negativas hacia la inclusión	1.190	0.311
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	2.402*	0.028*
	Percepciones positivas hacia la inclusión	1.050	0.393
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	2.476*	0.024*
Licenciatura en la enseñanza de inglés	Percepciones negativas hacia la inclusión	3.291*	0.024*
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	1.733	0.166
	Percepciones positivas hacia la inclusión	1.877	0.140
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	1.678	0.177

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7 se evidencia que existe diferencia en la percepción sobre el proceso de educación inclusiva en la mayoría de los programas formativos estudiados, dependiendo del semestre en el que se encuentran los estudiantes; sin embargo, dichas diferencias se presentan en diversos aspectos de la percepción (dimensiones). Lo anterior pudiera obedecer a los contenidos curriculares sobre el tema que reciben los estudiantes en cada semestre.

En lo que respecta al estudio de la relación entre haber hecho o no prácticas de campo con la percepción sobre el proceso de educación inclusiva, en la Tabla 8 se presentan los resultados.

La Tabla 8 permite observar que no existe diferencia en la percepción sobre la educación inclusiva debido al hecho de haber realizado o no prácticas de campo en los programas de primaria intercultural y licenciatura en enseñanza del idioma inglés, lo cual pudiera obedecer a que en dichos programas las actividades realizadas en la práctica no son resultado de una planeación por parte de las instituciones formadoras.

Tabla 8. Relación de las prácticas de campo con la percepción sobre el proceso de inclusión

Programa	Dimensión	Si	No	t	p
Preescolar bilingüe	Percepciones negativas hacia la inclusión	41.9	35.0	2.150*	0.035*
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	55.9	54.5	0.362	0.719
	Percepciones positivas hacia la inclusión	65.3	56.2	2.238*	0.029*
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	59.0	56.5	0.483	0.631
Preescolar general	Percepciones negativas hacia la inclusión	48.9	42.6	3.365*	0.001*
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	64.1	60.3	2.058*	0.041*
	Percepciones positivas hacia la inclusión	68.9	67.9	0.557	0.578
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	51.8	56.6	2.233*	0.027*
Primaria general	Percepciones negativas hacia la inclusión	44.8	50.0	0.578	0.584
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	60.5	39.5	2.104*	0.037*
	Percepciones positivas hacia la inclusión	67.4	71.8	0.454	0.650
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	52.1	53.1	0.083	0.934
Primaria intercultural	Percepciones negativas hacia la inclusión	37.1	39.7	0.798	0.426
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	52.6	58.3	1.586	0.114
	Percepciones positivas hacia la inclusión	62.2	63.9	0.520	0.604
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	50.2	52.2	0.484	0.629
Licenciatura en educación	Percepciones negativas hacia la inclusión	45.9	44.8	0.931	0.353
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	61.2	61.7	0.291	0.771
	Percepciones positivas hacia la inclusión	63.0	62.1	0.654	0.514
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	49.6	52.9	2.020*	0.044*
Licenciatura en la enseñanza de inglés	Percepciones negativas hacia la inclusión	47.0	43.5	1.286	0.202
	Percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas	58.6	58.1	0.161	0.873
	Percepciones positivas hacia la inclusión	62.9	60.7	0.761	0.449
	Percepciones positivas hacia los alumnos con necesidades educativas	45.7	49.0	1.122	0.265

Fuente: Elaboración propia.

5.2 Concepciones de necesidad educativa

Adicionalmente al análisis cuantitativo de la información recabada, el estudio incluyó una pregunta abierta relativa a la conceptualización que tienen los futuros docentes sobre el término necesidad educativa. El análisis del discurso de las respuestas permitió agrupar la información en cinco categorías que se describen a continuación.

5.2.1 Problemas de aprendizaje

En esta categoría dichas acepciones hacen referencia a tres conceptos: deficiencia, carencia o problema vinculado con el aprendizaje. Con un menor número de menciones también lo asocian con una consecuencia de la necesidad; es decir, a un bajo rendimiento o una afectación en el rendimiento académico. Este hecho sugiere que hay una visión parcial de lo que realmente representa una necesidad educativa, reduciéndola exclusivamente al proceso de aprendizaje sin considerar otros aspectos implicados, como la integración social, el desarrollo de habilidades para la vida, entre otras. Esto pudiera obedecer a que en el proceso de formación de los futuros docentes han existido pocas asignaturas donde se analice el fenómeno de las necesidades educativas, las barreras para el aprendizaje y la participación; en las que sí se aborda la temática, ésta se limita al proceso de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, al hacer una revisión de los planes de estudio de las Normales se identificó que hay algunas asignaturas vinculadas con la educación inclusiva como son: Necesidades Educativas Especiales, Atención a la diversidad, Diagnóstico e intervención socioeducativa y Atención educativa para la inclusión; todas ellas centradas principalmente en los alumnos con discapacidades y sin tener una visión general de la diversidad en las aulas; algo similar puede observarse en la Licenciatura en educación de la Facultad de educación de la UADY, donde solo se ofertan dos asignaturas optativas que dan una idea parcial de la educación inclusiva: Educación especial e Integración educativa.

5.2.2 Requerimientos de apoyo

En esta categoría se agruparon las menciones que se relacionan con algún tipo de requerimiento, las cuales se clasificaron en dos grupos: unas que se vinculan con la necesidad o requerimiento para el desarrollo de los estudiantes y otras que se refieren a los requerimientos de la institución (materiales, profesores, instalaciones, entre

otros) para el buen desempeño de sus funciones. Esta conceptualización habla de que las necesidades educativas son vistas como una problemática propia de los estudiantes y no de la comunidad educativa; así mismo, refleja el sentir de los informantes en relación con los problemas que genera el alto número de alumnos por grupo, la falta de materiales e infraestructura apropiada.

5.2.3 Discapacidad

En esta categoría se agruparon las menciones vinculadas con la idea de la discapacidad; esta conceptualización es una de las más comunes en la sociedad y evidencia que en la formación de los futuros docentes no se analizan los diferentes tipos de necesidades educativas, lo cual pudiera obedecer a la poca preparación en esta área de los profesores de las escuelas formadoras o a la carencia de estos contenidos en la currícula de los programas, tal como se refirió anteriormente.

5.2.4 Reconocimiento de la diversidad

Aunque en un número de menciones más reducido, en esta categoría se agrupan las conceptualizaciones que se vinculan con la multiculturalidad de los actores educativos; se reconoce que existen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje e intereses por parte de los alumnos, así como diferentes ritmos y estilos de enseñanza e intereses por parte de los profesores, lo que propicia el surgimiento de diferentes necesidades educativas, o como las denomina Giné (2009), barreras para el aprendizaje y la participación.

5.2.5 Ideas erróneas sobre el concepto de necesidad educativa

En este apartado se agrupan las menciones hechas que denotan una falta total de conocimiento sobre el tema de necesidades educativas, y es una de las categorías con mayor número de comentarios. Esto confirma la falta de formación en el área, ya sea a causa del currículo o de la escasa preparación de los docentes; es decir, su formación y actualización está centrada en parámetros de normalidad, en otras palabras, no se reconoce la diversidad que existe en las escuelas.

A manera de síntesis, podemos decir que la conceptualización de lo que son las necesidades educativas está fundamentada en aspectos observables en los estu-

diantes, como los problemas de aprendizaje y la discapacidad; no existe conciencia sobre otros tipos de necesidades que pueden ser producto de la diversidad presente en las aulas.

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones que se alcanza en el presente estudio hace referencia al acuerdo que los informantes manifiestan sobre la educación inclusiva, ya que señalan que la presencia de alumnos con necesidades educativas no va en detrimento del proceso formativo de los demás estudiantes; hecho que coincide con lo encontrado por Pegalajar y Colmenero (2014), quienes afirman que los profesores perciben la inclusión como el pilar del proceso formativo de la diversidad de estudiantes en las aulas.

Esta visión de los futuros docentes cambia cuando les demanda la obligación de atender y dar respuesta a las diferentes necesidades que los alumnos pudiera presentar, tal como lo señala Bravo (2013), quien afirma en su estudio que el profesorado percibe a la educación inclusiva como un asunto de derecho, es decir, que todo alumno, independientemente de sus características, pueda estar en las aulas regulares; sin embargo, cuando ese derecho se traduce en una obligación al responsabilizársele de que todos sus alumnos alcancen un buen rendimiento, esta visión sobre la educación inclusiva cambia.

Al respecto, el presente estudio muestra que pese a que los futuros docentes se perciben con formación y experiencia para atender a alumnos con necesidades educativas, tienen una actitud negativa hacia ellos, que se evidencia en los aspectos que se relacionan con la atención directa que requieren. Esto representa una barrera para el aprendizaje y la participación, situación que hace referencia a la falta de disposición de los profesores para modificar sus estrategias de enseñanza y adecuar sus materiales y actividades de modo que den respuesta a las peculiaridades que presentan los estudiantes. En este sentido, numerosos estudios (Díez, 2010; Echeita et al., 2009; Giné, Balcells-Balcells, Cañadas & Paniagua, 2016; Melero, 2008) hacen referencia a las barreras de tipo actitudinal, las cuales muchas veces son promovidas por la propia institución dada la poca conciencia de las autoridades por sensibilizar a sus profesores respecto al reconocimiento de que todos somos diferentes.

Respecto de los factores que influyen en la percepción sobre el proceso de educación inclusiva con relación a la variable sexo, el hecho de que no se encontraran

diferencias significativas en la percepción en la mayoría de los programas, pudiera obedecer a que en los procesos formativos la información que se les proporciona a través de las asignaturas sobre el área (amplia o limitada) es la misma para todos, lo que promueve la homogeneidad de sus percepciones sobre el tema. Esta misma situación se presenta cuando se analiza la percepción sobre la inclusión debido al semestre que cursan los estudiantes de los programas de preescolar, no así con los estudiantes de otros programas, debido posiblemente a las experiencias que van adquiriendo a través de los semestres que cursan o de las prácticas que realizan.

Estos hallazgos resultan contrarios a los reportados por Chiner (2011), quien afirma que existe una mayor disposición de las mujeres para la realización de adecuaciones en los materiales y estrategias de enseñanza; así como que la experiencia adquirida en el contacto con estudiantes permite ser más sensibles al reconocimiento de la diversidad y en la atención apropiada para ellos.

Por otra parte, en el ámbito curricular se evidencia la conceptualización de necesidad educativa en términos de discapacidad o de problemas de aprendizaje, lo que habla de la falta de asignaturas en las que se promueva la reflexión y se haga conciencia sobre otros tipos de necesidades producto de la diversidad presente en las aulas, más allá de los procesos memorísticos de la terminología propia de dicho fenómeno.

En palabras de Pedraza y Acle (2009), aunque parece que en general existe una tendencia a valorar favorablemente la educación inclusiva y la atención a todos los alumnos, independientemente de sus características, la realidad indica que, en muchos casos, los alumnos con necesidades educativas integrados no se benefician del diálogo que los maestros establecen con el resto del grupo, no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar, y no reciben la atención educativa que requieren para superar sus necesidades escolares y participar; esto por la falta de claridad que los profesores tienen acerca de lo que son las necesidades educativas y sobre la manera de enfrentar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Finalmente, un hallazgo importante en relación con las prácticas que realizan los futuros docentes es que dentro de la diversidad de funciones que desarrollan, si bien éstas les permiten adquirir experiencias en los diferentes ámbitos del proceso educativo, no todas las actividades son producto de una planeación por parte de las instituciones formadoras, sino que obedecen a cuestiones fortuitas u oportunidades laborales que se les presentan, existiendo un área de mejora en el diseño de los esquemas de prácticas.

Este resultado coincide con lo reportado por Barbosa-Vioto y Vitaliano (2013), quienes enfatizan la necesidad de una reestructuración curricular en los programas de formación de docentes, que contemple la interdisciplinariedad de cursos de educación especial con otras asignaturas del área pedagógica, además de la inserción de oportunidades de prácticas en las aulas para mejorar la formación en el tema de la diversidad.

Aunque el tema de la educación inclusiva es vigente y ha sido analizado con mayor profundidad en los últimos años, queda mucho camino por recorrer no sólo en términos de generación de conocimiento, sino en acciones puntuales que permitan a los profesores cambiar la percepción que tienen al respecto, e implementar estrategias donde se involucren los diferentes actores educativos y se haga realidad la atención a la diversidad en todas las aulas de los diferentes niveles educativos.

El cambio en la percepción deberá iniciarse desde los procesos de formación de los futuros docentes, ya que ellos podrán ser más sensibles a reconocer la diversidad como un hecho que enriquece el proceso educativo, desde las diferentes asignaturas que cursen y las prácticas que puedan realizar, llevándolos a reflexionar sobre la importancia de su identidad como docentes y el impacto que tendrán en sus alumnos.

Lista de referencias

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.
- Amaro, A. (febrero, 2014). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular como parte de los principios de diversidad e igualdad en el desarrollo de futuros ciudadanos. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 3, 73-77. Recuperado de <http://www.revistadecooperacion.com/autores/atenea.htm>
- Barber, M., & Mourshed, M. (julio, 2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe*, 41, 1-47.
- Barbosa-Vioto, J., & Vitaliano, C. (enero-junio, 2013). Educación inclusiva y formación docente: percepciones de estudiantes de pedagogía. *Magis*, 5(11), 353-373.

- Barrero, N., Cuadrado, J., Fernández, C., Gil, R., Ipland, J., Martín, M., Moya, A., Quispe, M., & Rodríguez, J. (2004). *La formación del profesorado ante las necesidades educativas especiales: orientación educativa e inclusión*. España: Hergué.
- Blanco, R., & Duck, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.
- Bravo, L. I. (2013). *Percepción y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza en Cartago Costa Rica* (Tesis doctoral). Recuperada de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Congreso de la Unión. (1 de junio de 2016). Ley General De Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016
- Congreso de la Unión. (11 de septiembre de 2013). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=3D5313841%26fecha%3D11/09/2013
- Congreso de la Unión. (17 de diciembre de 2015). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-ob12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- Díez, A. M. (septiembre-diciembre, 2010). Vulnerable to silence. School stories of young people with disabilities. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Dirección de Educación Especial-Secretaría de Educación Pública. (2014). *La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)*. Recuperado en http://ripei.org/work/documentos/UDEEI_web.pdf
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 2-8.

- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (mayo-agosto, 2009). Paradoxes and dilemmas in the inclusive education process in Spain. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Giné, C. (Coord.). (2009). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Giné, C., Balcells-Balcells, A., Cañadas, M., & Paniagua, G. (2016). Early childhood inclusion in Spain. *Infants and Young Children*, 29(3), 223-230.
- Gobierno de Cantabria-Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Concepto de Atención a la Diversidad* [Página Web]. Recuperado de <https://www.educantabria.es/modelo-de-atencion-a-la-diversidad/concepto-de-atencion-a-la-diversidad.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: a Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157.
- Ibáñez, N. (2004). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(2), 71-84.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperada de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/default.html?init=1>
- Kashapova, L. M., & Shane, L. P. (2012). Formation of social success of students with disabilities in the system of General and professional education. En Scientific Information Publishing Centre (Ed.), *Psychology and pedagogy in the Humanities: Proceedings of the 2012 Fourth International scientific-practical conference* (pp. 209-214). Russia: Institute of Strategic Studies.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Melero, M. L. (enero-abril, 2008). Is it possible to build a school without exclusion? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 3-20. Recuperada de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/ao2v14n1.pdf>
- Pedraza, H., & Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449.

- Pegalajar, M., & Colmenero, M. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195-213. <http://dx.doi.org/10.14201/et2014321195213>
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década*, 22, 95-110.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11, (3), 71-85. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/733>
- Secretaría de Gobernación. (16 de abril de 2012). Acuerdo por el que se aprueba el Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación 2012, como un programa institucional, con el objeto de establecer las bases de una política pública orientada a prevenir y eliminar la discriminación. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5243829&fecha=16/04/2012
- Smantser, A. P. (2010). Preparation of future teachers to work with children in an inclusive education competency-based approach. *Bulletin of the Polotsk state University*, 11, 8-12.
- Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- Treviño, E. (enero-marzo, 2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.

- Verdugo, M. A., Arias, B., & Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Vigo, B., Soriano, J., & Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 147-165. Recuperado de <http://udg.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173010>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, número especial, 45-73.