

## Prácticas inclusivas de formadores de docentes de una escuela normal del noroeste de México

### Inclusive Practices of Teacher Educators in a Normal School in Northwest Mexico

Ismael García Cedillo<sup>a</sup>

Guadalupe Coronado Osuna<sup>b</sup>


Bianca Guadalupe Rodríguez Quiñones<sup>c</sup>


Silvia Romero Contreras<sup>d</sup>


**Recibido:** 7 de mayo de 2021


**Aceptado:** 18 de octubre de 2021

**Resumen:** En México, las Escuelas Normales forman a los futuros docentes, por lo que deben enseñar los principios de la educación inclusiva y ser inclusivas. El objetivo del presente estudio fue identificar algunas características y prácticas inclusivas de los formadores de docentes de una Escuela Normal. Participaron 291 docentes en formación quienes evaluaron qué tan inclusivas son las prácticas de los formadores de docentes; 24 formadores de docentes quienes valoraron sus sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión, así como sus prácticas y estrategias de enseñanza, y nueve formadores de docentes que observaron y evaluaron las prácticas de sus compañeros. Los resultados mostraron que los docentes en formación tienen una opinión muy favorable de sus docentes respecto de sus prácticas inclusivas. Asimismo, los formadores de docentes se autovaloraron y valoraron a sus pares positivamente tanto en prácticas inclusivas y estrategias de enseñanza, como en sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión.

<sup>a</sup> Doctor en Psicología Clínica. Profesor-Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.  [ismaelgace@yahoo.com.mx](mailto:ismaelgace@yahoo.com.mx) || <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>.

<sup>b</sup> Maestra en Ciencias de la Educación con terminal en investigación educativa.  [lupita-coronado2011@hotmail.com](mailto:lupita-coronado2011@hotmail.com) || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1314-5597>.

<sup>c</sup> Maestra en Enseñanza de la Historia. Escuela Normal Superior de Baja California Sur "Profr. Enrique Estrada Lucero", Jefa académica de Posgrado.  [biancarodriguezqns@gmail.com](mailto:biancarodriguezqns@gmail.com) || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7281-7413>.

<sup>d</sup> Doctora en Educación. Profesora-Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.  [romerosil@gmail.com](mailto:romerosil@gmail.com) || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>.

**Palabras clave:** prácticas inclusivas; Escuela Normal; formadores de docentes; docentes en formación; educación inclusiva.

**Abstract:** In Mexico, Normal Schools train future teachers so they must teach the principles of inclusive education and be inclusive. The objective of this study was to identify some characteristics and inclusive practices of teacher educators in a Normal School. Participants include 291 pre-service who evaluated teacher educators practices regarding inclusion; 24 teacher educators who assessed their feelings, attitudes and concerns towards inclusion, as well as their teaching practices and strategies, and nine teacher educators who observed and evaluated the practices of their peers. Results showed that pre-service teachers have a very favorable opinion of teacher educators regarding their inclusive practices. Likewise, teacher educators assessed themselves and their peers positively both in their inclusive practices and teaching strategies, as well as in their feelings, attitudes, and concerns towards inclusion.

**Keywords:** inclusive practices; Normal School; teacher educators; pre-service teachers; inclusive education.

## Introducción

La educación inclusiva busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales, familiares, etc. (Sánchez-Teruel y Bello, 2013). Es decir, se rige por la lógica de la heterogeneidad –en contraposición a la de la homogeneidad–, en la que se respetan y aprecian las características diversas del alumnado (Muntaner, Roselló y de la Iglesia, 2016). El logro de la inclusión supone garantizar no sólo que el alumnado asista o esté presente en el aula regular, sino también asegurar su participación y el progreso en sus aprendizajes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Existe consenso en que los docentes son la pieza clave para garantizar la calidad y por tanto el éxito de la inclusión, todo lo cual depende de su formación, particularmente la inicial (Tirri y Laine, 2017).

La formación docente para la educación inclusiva demanda una reestructuración de la función docente que deje de lado la idea simplista de la transmisión de conocimientos para asumir el compromiso de contribuir a través de la educación a la justicia social (Barton, 2003), y que promueva en los docentes el desarrollo de competencias que les permitan atender las necesidades educativas del alumnado en una cada vez mayor diversidad de condiciones y contextos (Tirri y Laine, 2017).

Diversos meta-análisis sobre estudios internacionales acerca de la influencia de los docentes en el aprendizaje del alumnado muestran que los docentes que establecen relaciones positivas con sus estudiantes, que emplean diversas y variadas estrategias para apoyar el aprendizaje y que, además, dedican tiempo y recursos para ofrecer explicaciones claras, tienen efectos positivos en el aprendizaje del alumnado (Forlin,

Loreman, Sharma y Earle, 2009; Hattie, 2012). Un perfil como éste implica que los docentes estén comprometidos con su labor, convencidos de que todos sus alumnos pueden aprender y, sobre todo, que confíen en que ellos, los docentes, pueden hacer una diferencia. Para promover en los docentes noveles estas características es necesario ofrecer una formación inicial muy completa, con programas orientados a la inclusión, con estrategias definidas para implementarla, con acompañamiento por parte de los formadores de docentes (FD) que estén muy orientados a la enseñanza y la práctica de la educación inclusiva.

Consideramos que el primer paso para identificar si los FD enseñan a los docentes en formación los principios y valores de la educación inclusiva consiste en identificar sus respectivas actitudes, expectativas y, sobre todo, si desarrollan prácticas inclusivas con los futuros docentes. En consecuencia, el propósito del presente estudio radica en identificar si los FD de una Normal situada en el noroeste de México desarrollan prácticas inclusivas desde el punto de vista de los docentes en formación y de sus colegas; asimismo, identificar sus actitudes, sentimientos y preocupaciones en relación con la educación inclusiva, sus niveles de autoeficacia percibida para implementar prácticas inclusivas, su conocimiento de estrategias didácticas inclusivas y sus concepciones acerca de su implementación en la institución en la que laboran.

## **1 Referentes teóricos**

### **1.1 Educación inclusiva**

La educación inclusiva constituye un gran reto para los sistemas educativos de todo el mundo (Ainscow y Miles, 2008; Lewis y Norwich, 2015); para las instituciones formadoras de docentes (IFD) este reto es mayor, pues en éstas se sientan las bases de la educación inclusiva futura. Como sostienen Booth, Nes y Strømstad (2003), la educación inclusiva debe ser preventiva en cuanto a la generación de barreras para el aprendizaje y la participación, por ello plantean la necesidad de indagar si las IFD son inclusivas y de qué manera y hasta qué punto el currículo de la formación docente promueve los principios y las prácticas de la educación inclusiva.

En México, el movimiento hacia la inclusión se inició en 1992, con cambios en la legislación y la reestructuración de los servicios de educación especial, con lo que se inició la era de la integración educativa. Se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con especialistas en educación especial y psicología, entre otros, para acompañar el proceso de evaluación, planeación y seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) que ingresarían al sistema regular (Dirección General de Educación Especial-Distrito

Federal [DGEE-DF], 2010). No obstante, fue hasta el ciclo escolar 1997-1998 que, gracias al apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, se inició de manera ordenada, sistemática y voluntaria la atención al alumnado con NEE en tres estados del país, en lo que se denominó Proyecto Nacional de Integración Educativa. En cada año que pasó se agregaron otros estados; en 2001 ya participaban 24 estados (de un total de 32), por lo que en 2002 la Secretaría de Educación Pública (SEP) decidió convertir dicho proyecto en el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), con lo cual la implementación de la integración se generalizó a todo el país (García, 2009; SEP, 2002).

En la literatura internacional, la integración educativa es considerada la antesala de la educación inclusiva. Se trata de dos procesos que, si bien mantienen una relación de continuidad, son distintos. De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), la integración educativa busca que los alumnos con discapacidad sean atendidos en las escuelas regulares. El beneficio de este proceso, entonces, se centra en los alumnos con discapacidad, pero el sistema escolar se mantiene sin cambios sustantivos. En contraparte, la educación inclusiva busca ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus características personales, sociales, culturales, étnicas, etc. La inclusión busca modificar los sistemas educativos para alcanzar el mencionado propósito, por lo cual los beneficiarios son todos los alumnos, particularmente los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad (Ainscow, 2012; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Blanco, 2002).

## **1.2 Formación docente**

En las Escuelas Normales (EN) se realiza la formación de docentes de educación preescolar, la primaria y la secundaria. Se llaman Escuelas Normales porque, en su origen, pretendían normar la enseñanza; antes de 1984 ofrecían la formación docente con carácter de estudios técnicos. A partir de esta fecha se consideraron instituciones de educación superior, pues empezaron a ofrecer licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria (con especialidad en matemáticas, español e inglés), educación especial, educación física y educación preescolar (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Varias de las licenciaturas mencionadas se ofrecen también en escuelas particulares. Tanto en EN públicas como privadas se ofrecen estudios de posgrado.

México se ha comprometido, como signatario de varios acuerdos internacionales (i.e., Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1990; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994), a satisfacer las necesidades

básicas de aprendizaje de todos los niños y adultos, y las NEE de los alumnos de nivel básico. Gracias a esto, la organización curricular de los programas de estudio en las diferentes Normales cambió para formar a los futuros docentes en un perfil por competencias, además de que en varias licenciaturas se incluyó una asignatura para la atención de los alumnos con NEE. Sin embargo, a finales de 2000, las EN enfrentaban problemáticas muy complejas: planes y programas poco pertinentes, poca participación en la evaluación institucional, escasa movilidad estudiantil y docente, y pocos y pequeños cuerpos académicos consolidados, además de escasos investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (Ortiz, Madrueno y Ortiz, 2017; Salmerón, 2018; SEP, 2014).

En este siglo se han realizado algunos esfuerzos por mejorar la calidad de la educación que se imparte en las EN para la formación inicial de los futuros docentes, y se esperaría que estos últimos egresaran con los conocimientos y herramientas necesarias para dar respuesta a la diversidad de educandos de las escuelas del país; sin embargo, según lo expresado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), existe desarticulación entre las instituciones de educación superior y las EN, incongruencia entre el perfil de egreso y el servicio profesional docente, y poca actualización de los FD. Flores, García-Cedillo y Romero-Contreras (2017) agregan que un obstáculo para que las EN sean apreciadas como instituciones de nivel superior y de calidad es que no todos sus docentes tienen el perfil deseable para estas instituciones. Por su parte, Sánchez (2017) señala que las EN “son instituciones que no tienen personalidad jurídica ni patrimonio propios, tampoco tienen capacidad para ofrecer estímulos institucionales” (p. 1).

Por otra parte, las EN también forman a los maestros especialistas, es decir, a los licenciados en educación especial, desde 1984. Anteriormente, la especialidad en alguna categoría de la educación especial se adquiría en la Escuela Normal de Especialización, después de la formación docente básica (Sánchez-Escobedo, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera Morales, 2003). El primer programa de licenciatura en educación especial (LEE) data de 1985, el cual tenía un enfoque psicoeducativo pero segregacionista; en 2004, el programa de LEE se actualizó para responder a las NEE del alumnado integrado (García y Romero, 2016).

Estudios realizados en México con docentes en formación (Forlin, García-Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher y Rodríguez-Hernández, 2010; Murillo-Parra, Ramos-Estrada, García-Cedillo y Sotelo-Castillo, 2020; Romero-Contreras, García-Cedillo, Forlin y Lomelí-Hernández, 2013), en servicio (Serrato Almendárez y García Cedillo, 2014) y con formadores de docentes (Flores et al., 2017) han mostrado que la mayoría tiene actitudes positivas y sentido de autoeficacia hacia la inclusión, y que estos rasgos se potencian cuando reciben información y formación específica sobre el tema y han trabajado directamente con alumnado en condiciones de

vulnerabilidad. En particular, el estudio de Flores et al. (2017) mostró que al evaluar a sus docentes en la EN, los docentes en formación consideraron que los FD tenían habilidades sobresalientes en gestión de la clase, evaluación, así como interés en todos sus estudiantes y actitudes positivas hacia la inclusión, lo que evitaba el surgimiento de las prácticas discriminatorias en el aula, y reconocieron que sus docentes podrían mejorar en sus habilidades para diseñar materiales adecuados para la enseñanza.

Como se ha planteado, es evidente que las EN deben ser instituciones incluyentes y además enseñar los principios y estrategias de la educación inclusiva a los futuros docentes. Por ello, en la presente investigación se decidió identificar los procesos y prácticas inclusivas de los FD de una Escuela Normal del estado de Baja California Sur (en el noroeste del país), con el fin de determinar sus prácticas inclusivas y si precisan mayores apoyos para reorientar su labor hacia la educación inclusiva.

Así, el objetivo general de la presente investigación fue identificar algunas características y prácticas inclusivas de los FD de una EN. Los objetivos específicos fueron:

1. Describir, desde la perspectiva de los docentes en formación, las prácticas inclusivas desarrolladas por los FD.
2. Describir, desde la perspectiva de formadores de docentes, sus actitudes, autoeficacia y el uso de estrategias para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado y las prácticas inclusivas propias y de otros FD.
3. Describir, desde la perspectiva de las autoridades educativas, si la institución está orientada a la inclusión, así como sus fortalezas y debilidades. Párrafo estándar: Times New Roman 12, interlineado: exacto a 15, espaciado posterior: 12.

## **2 Método**

La presente investigación se realizó bajo el enfoque mixto cualitativo y cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se trata de un estudio descriptivo, transversal.

### **2.1 Escenario**

La EN participante cuenta con tres sedes en el estado en que está situada, en las que se atiende a un total de 647 docentes en formación (151 hombres y 496 mujeres). La planta docente está integrada por 70 profesores, cuyas edades fluctúan entre los

35 y 65 años; su compromiso laboral con la institución es por contrato semestral; solamente se cuenta con tres docentes de tiempo completo (dos hombres y una mujer). Por su parte, el personal administrativo suma 56 elementos, con funciones diversas.

La institución en que se realizó la investigación fue fundada en 1976, con el propósito de formar profesionales de enseñanza media y media superior requeridos por las necesidades del estado y otras entidades federativas. En este plantel se ofertan las licenciaturas en educación secundaria, especialidades en español, física, inglés, biología e historia. También se imparte la maestría en ciencias de la educación y el programa de desarrollo profesional en investigación educativa aplicada. Esta escuela impartía la Licenciatura en educación especial, pero, en el contexto de la anterior reforma educativa, la eliminó y ofertó la Licenciatura en inclusión educativa, y no decidió restablecerla cuando se abrogó la mencionada reforma.

## 2.2 Participantes

En esta investigación participaron docentes en formación, formadores de docentes y personal administrativo de la escuela normal; todos ellos documentaron mediante distintos instrumentos las prácticas docentes de los FD. A continuación, se describe su participación.

- 291 docentes en formación (161 de la Licenciatura en Educación Secundaria y 130 de la Licenciatura en Educación Especial), quienes observaron las prácticas de 30 de sus FD (20 mujeres y diez hombres). Cada docente en formación observó, en promedio, a cuatro de sus profesores, por lo que el total de Guías de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula para Estudiantes (GEPIA-E) aplicadas fue de 1,091. Además, a nueve de esos docentes en formación se les aplicó un breve cuestionario de respuesta abierta.
- 9 FD (4 mujeres y 5 hombres) que observaron a 17 FD, es decir, a sus pares (solamente uno observó y fue observado). A ocho FD los observaron dos distintos observadores, por eso el total de GEPIA-E fue de 25. Diez de los docentes contestaron un breve cuestionario de respuesta abierta (nueve de los que fueron observados y otra FD que no participó en la observación).
- 14 FD (6 mujeres y 8 hombres), que documentaron su propia práctica a través de instrumentos de autoevaluación.

- Un integrante del equipo administrativo, quien documentó las prácticas de los FD desde la perspectiva institucional a través de un breve cuestionario de respuesta abierta.

## 2.3 Instrumentos

### 2.3.1 Para los docentes en formación

1. La Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula para Estudiantes, formato de observación (GEPIA-E) (Flores et al., 2017). Tiene por objetivo conocer cuáles son las prácticas inclusivas de los FD que fomentan el desarrollo de competencias para atender a la diversidad en el marco de la educación inclusiva. Considera seis categorías: Condiciones físicas del aula, Uso del tiempo, Metodología, Evaluación, Relación entre el maestro y los alumnos y Reflexión y sensibilización. Consta de 29 reactivos tipo Likert que van desde totalmente cierto (se puntúa con 4), a totalmente falso (que se puntúa con 1). A mayor puntuación, se considera que el docente tiene prácticas más inclusivas. La confiabilidad de la GEPIA-E es alta, con un alfa de Cronbach reportada por sus autores de 0.86.

2. Breve cuestionario oral de respuesta abierta para indagar sobre sus motivos para estudiar educación, el desempeño general de los formadores de docentes, las prácticas inclusivas en la escuela y qué idea tienen acerca de la inclusión o la educación inclusiva.

### 2.3.2 Para los formadores de docentes

1. La GEPIA-E (Flores et al., 2017) que se explicó en la sección anterior. Cabe señalar que, aunque es un instrumento para estudiantes, en el contexto de la educación superior puede aplicarla otro observador e incluso algún docente para evaluar a un compañero.

2. La Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE, por sus siglas en inglés) (Forlin, Earle, Loreman y Sharma, 2011). Este instrumento tiene como objetivo conocer las percepciones y actitudes que asumen los docentes ante la población con NEE y la inclusión. En el estudio de Romero-Contreras et al. (2013) la SACIE obtuvo un alfa de Cronbach de 0.7 al ser aplicada en población mexicana. La escala está formada por 15 reactivos que conforman las subescalas de sentimientos, actitudes y preocupaciones (hacia la discapacidad, las NEE y la educación inclusiva), en una escala Likert de cuatro opciones. Los puntajes de las subescalas de sentimientos y preocupaciones se tienen que invertir (el 4 debe registrarse como 1, el 1 como 4, por ejemplo), de tal manera que, a mayor puntuación, mejor predisposición de los docentes hacia la inclusión,



mientras que los puntajes de la subescala de actitudes se codifican de manera directa. La escala ha mostrado tener confiabilidad y validez en población mexicana (Forlin et al., 2010).

3. Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP, por sus siglas en inglés). Es un cuestionario que tiene como objetivo entender la naturaleza de los factores que influyen sobre el éxito de las actividades áulicas, al crear un salón con un ambiente integrador (Sharma, Loreman y Forlin, 2012). Consta de 18 reactivos organizados en tres dimensiones referidas a la eficacia percibida del docente para: 1) dar instrucciones inclusivas; 2) colaborar con los padres y otros profesionales, y 3) manejar comportamientos disruptivos en el grupo. Los reactivos se evalúan en una escala Likert de seis puntos. A mayor puntaje, mayor percepción de autoeficacia. Su alfa de Cronbach oscila entre 0.85 y 0.93 (Sharma et al., 2012). En el estudio de Romero-Contreras et al. (2013), obtuvo un alfa de Cronbach de 0.94. Se ha utilizado en varias investigaciones realizadas en México (Forlin et al., 2010, entre otras).

4. Cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje. Es un cuestionario para el profesor desarrollado por Mitchell (2014) y traducido y adaptado al español por Fletcher, García-Cedillo y Romero-Contreras (2015). Indaga las prácticas de los docentes para promover habilidades cognitivas, trabajo colaborativo y metodología diversificada para incidir en el aprendizaje de todos los estudiantes. Consta de 34 reactivos tipo Likert con cuatro opciones, que van desde muchas veces (puntaje de 4) hasta nunca (puntaje de 1). El instrumento en su versión adaptada presenta una adecuada validez de constructo (Ramos-Estrada, García-Cedillo, Sotelo-Castillo, López-Valenzuela y Murillo-Parra, 2020). Este cuestionario ha sido utilizado en investigaciones realizadas en México (p. ej. Flores et al., 2017).

5. Breve cuestionario oral de respuesta abierta para indagar sobre su percepción respecto de la institución en cuanto a fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) para alcanzar la inclusión, así como sobre su formación y conocimientos sobre inclusión.

### 2.3.3 Para autoridades

Se aplicó un breve cuestionario oral de respuesta abierta con el fin de conocer su percepción sobre las prácticas inclusivas en la institución.

## 2.4 Procedimiento

Se presentó a la dirección de la escuela el anteproyecto de investigación, el cual fue aprobado. Se acordó que dos profesoras de la escuela se harían cargo de la

presentación del proyecto a los docentes y estudiantes, y serían las encargadas de recolectar la información. Una vez obtenidos y codificados los datos, se integró una base con los datos cuantitativos para su análisis en el programa SPSS 20, y un concentrado de respuestas de los cuestionarios por tipo de participante, de donde se seleccionaron los aspectos más relevantes y ejemplos ilustrativos para ser reportados.

## **2.5 Aspectos éticos**

A los miembros de la comunidad educativa se les informó en detalle de los propósitos del estudio, aclarando que su participación sería totalmente voluntaria y anónima, sin ninguna implicación institucional. Sólo los miembros de la comunidad que otorgaron su consentimiento en forma oral contestaron los instrumentos o bien permitieron que algún compañero observara alguna de sus clases.

## **3. Resultados**

En este trabajo se evaluaron las prácticas inclusivas de un grupo de FD de una EN. La evaluación incluyó la perspectiva de los docentes en formación, la perspectiva de los FD y la perspectiva de un directivo. Se presentan los descriptivos de los resultados promedio tanto en media, mediana y desviación estándar, como en porcentajes de respuestas por categoría, con el fin de destacar tanto la tendencia central como la distribución de las respuestas. Cabe señalar que, aunque se trata de medidas de tipo ordinal, se ha encontrado que su análisis en esta doble modalidad permite apreciar de manera comprensiva los resultados (Warmbrod, 2014).

### **3.1 Perspectiva de los docentes en formación**

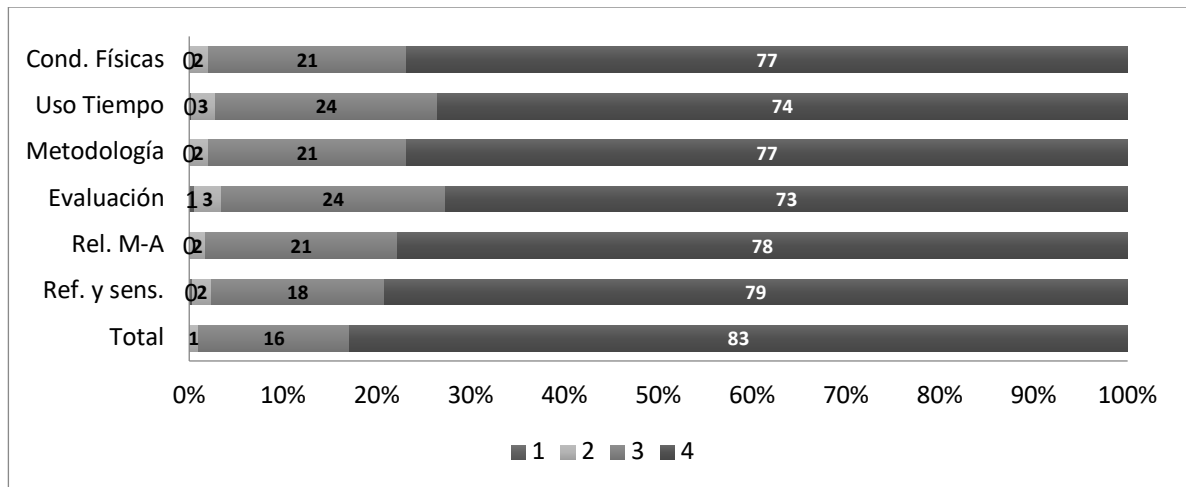
La perspectiva de los docentes en formación se indagó mediante la GEPIA-E y un breve cuestionario de respuesta abierta. Los resultados de la GEPIA-E se reportan en la Tabla 1 y en la Figura 1. Como se puede observar, la perspectiva de los estudiantes respecto de si los FD promueven la inclusión dentro de su aula es muy positiva. En general, los resultados son altos (la media total fue de 3.6, la mediana de 3.86 de un máximo posible de 4, y 83% de los participantes contestó con la máxima puntuación). El mejor resultado se presentó en la subescala de Reflexión y sensibilización, mientras que el resultado más bajo se dio en la subescala de Evaluación. Las desviaciones estándar fueron relativamente pequeñas (alrededor de 0.5) y el porcentaje de respuestas máximas osciló entre 73 y 83, lo que indica poca variabilidad en las percepciones de los docentes en formación respecto de las prácticas de los FD (recuérdese que participaron 291 docentes en formación, cada

uno evaluó en promedio a un aproximado de cuatro FD, por lo que el conjunto de evaluaciones asciende a 1019).

**Tabla 1.** Descriptivos totales y por subescala de la GEPIA-E contestada por los docentes en formación

Subescalas GEPIA y Escala Total	Docentes en formación (n=1019)		
	Media	Desviación estándar	Mediana
Condiciones físicas del aula	3.59	0.54	4.00
Uso del tiempo	3.60	0.57	4.00
Metodología	3.61	0.53	4.00
Evaluación	3.58	0.58	4.00
Relación maestro-alumnos	3.62	0.52	3.86
Reflexión y sensibilización	3.70	0.52	4.00
Escala total	3.62	0.49	3.86

Fuente: elaboración propia.



**Figura 1.** Distribución de frecuencias por subescala y total de la GEPIA-E. Docentes en formación (n=1019)

Fuente: elaboración propia.

Al responder el cuestionario, al referirse a sus motivaciones, la mayoría de los docentes en formación manifestó que está estudiando en la Normal por vocación: “desde pequeña soñaba con ser grande y [ser] docente para enseñar” (DF\_04); “es lo que quería ser de grande... porque siempre estuve involucrada con este gremio” (DF\_08). Algunos comentaron que les gustaría aprender a enseñar de la manera en

que les hubiera gustado que sus maestros les enseñaran; también comentaron su interés en “formar alumnos con ideales” (DF\_05). Al referirse a sus maestros de la Normal destacaron los atributos positivos: “son objetivos y honestos... superan mis expectativas favorablemente” (DF\_02); “son personas con muchos conocimientos... han impactado en mi formación” (DF\_03); aunque también señalaron que les hace falta implementar estrategias de trabajo más efectivas y que algunos profesores les decepcionan.

En cuanto al tema de prácticas inclusivas en la EN, varios consideraron que su escuela y los docentes son inclusivos: “los maestros son inclusivos, así como la escuela ya que cuenta con las instalaciones necesarias” (DF\_02); “los maestros son inclusivos porque la mayoría de las veces toman en cuenta las necesidades de los alumnos y la escuela es inclusiva porque en las aulas hay compañeros con discapacidad y son apoyados en los eventos” (DF\_05). Señalaron que, a la fecha, no se les ha ofrecido alguna clase sobre educación inclusiva; por ello, de manera unánime demandan que su institución les ofrezca talleres para atender a alumnos con NEE y así “aprender estrategias de enseñanza, control del grupo y concientización de los compañeros” (DF\_05).

Al ser cuestionados sobre qué es para ellos la inclusión o la educación inclusiva, los docentes en formación ofrecieron ideas adecuadas, aunque con poca elaboración: “consiste en recibir las mismas oportunidades, sin importar las condiciones físicas, económicas, etc.” (DF\_01); “acción de permitir a todos participar en todas las actividades” (DF\_02); “tomar en cuenta a todos los alumnos en la actividad para lograr tener aprendizajes significativos” (DF\_05), o “es la adaptación del alumno al mismo nivel escolar, sin ningún tipo de discriminación” (DF\_07).

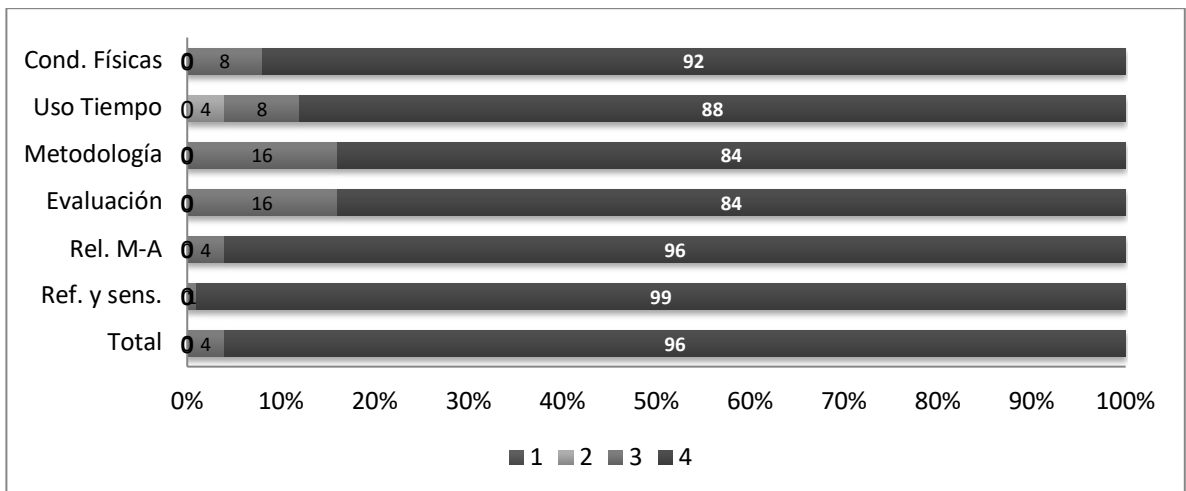
### **3.2 Perspectiva de los formadores de docentes y sus pares**

Los resultados de las evaluaciones realizadas a los FD por sus pares con la GEPIA-E (Tabla 2 y Figura 2) también son muy altos (la media total fue de 3.71, la mediana total de 3.81 y 96% de los participantes contestó con la máxima puntuación). El puntaje más alto, coincidentemente con el de los docentes en formación, se dio en la subescala de Reflexión y sensibilización, mientras que los puntajes relativamente más bajos se dieron en las subescalas de Metodología y Evaluación. Las desviaciones estándar también fueron muy bajas y el porcentaje de respuestas con el puntaje máximo osciló entre 84 y 99%, lo que evidencia que los pares de los FD los consideran altamente inclusivos. Al comparar la opinión de los docentes en formación con la de los pares se observa que estos últimos perciben a sus colegas ligeramente mejor de lo que son percibidos por sus estudiantes.

**Tabla 2.** Medias y desviaciones estándar por subescala y total de la GEPIA-E contestada por los formadores de docentes, pares

Subescalas GEPIA y Escala Total	Formadores de docentes, pares (n=25)		
	Media	Desviación estándar	Mediana
Condiciones físicas del aula	3.78	0.40	4.00
Uso del tiempo	3.72	0.51	4.00
Metodología	3.55	0.48	3.63
Evaluación	3.61	0.44	3.67
Relación maestro-alumnos	3.82	0.34	4.00
Reflexión y sensibilización	3.99	0.07	4.00
Escala total	3.71	0.35	3.81

Fuente: elaboración propia.



**Figura 2.** Distribución de frecuencias por subescala y total de la GEPIA-E. Formadores de docentes, pares (n=25)

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 y en las figuras 3 y 4 se presentan los resultados obtenidos en tres escalas que fueron respondidas por los FD a manera de autoevaluación. En la primera, la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE, por sus siglas en inglés), fueron en general positivos, es decir, mostraron aceptación hacia la diversidad tanto en el ámbito personal (sentimientos) como en su rol de docentes (actitudes). Adicionalmente, sus preocupaciones respecto de la viabilidad de la inclusión son relativamente más moderadas (media de 2.7 de un máximo de 4).

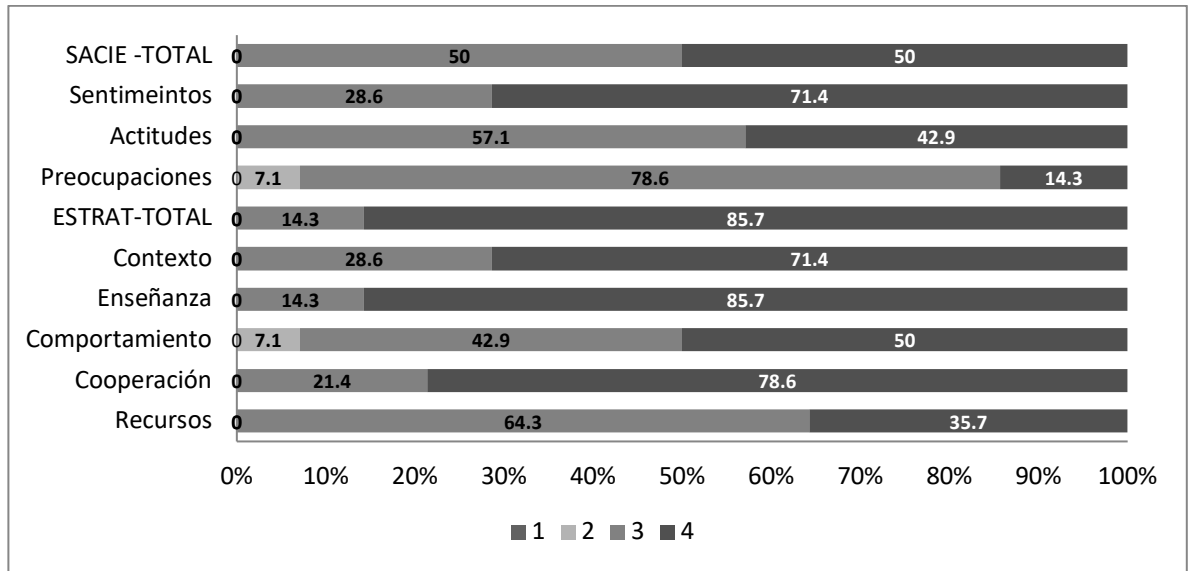
En el cuestionario Estrategias para Favorecer el Aprendizaje (ESTRATEGIAS) los resultados son moderadamente altos (el mayor puntaje posible es de 4, el menor es de 1); el mayor puntaje se presenta en la subescala de Estrategias de enseñanza, el menor en Estrategias de recursos. El promedio total de la escala también es moderadamente alto.

Finalmente, en la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP, por sus siglas en inglés), los docentes autoevaluaron sus capacidades para implementar prácticas inclusivas de manera consistentemente alta (>5.4 de un máximo posible de 6).

**Tabla 3.** Descriptivos de las escalas y subescalas contestadas por los formadores de docentes, autoevaluación (n=14)

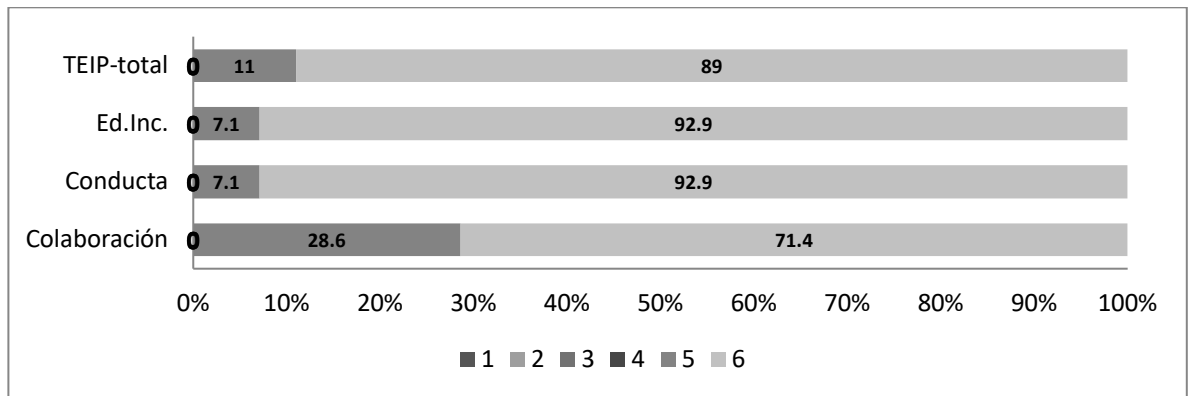
Escalas y subescalas	Media	Desviación estándar	Mediana
Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones (SACIE). (Max. 4)	3.11	0.36	3.03
• Subescala de sentimientos	3.31	0.41	3.30
• Subescala de actitudes	3.29	0.63	3.00
• Subescala de preocupaciones	2.74	0.55	2.60
Cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje (Max. 4)	3.24	0.21	3.29
• Subescala de contexto	3.23	0.30	3.29
• Subescala de enseñanza	3.37	0.32	3.43
• Subescala de comportamiento	3.04	0.44	3.13
• Subescala de cooperación	3.31	0.26	3.38
• Subescala de recursos	2.88	0.45	2.75
Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP) (Max. 6)	5.47	0.26	5.47
• Subescala de educación inclusiva	5.51	0.37	5.57
• Subescala de conducta	5.44	0.31	5.40
• Subescala de colaboración	5.45	0.35	5.50

Fuente: elaboración propia.



**Figura 3.** Distribución de frecuencias por subescala y total de la SACIE y ESTRATEGIAS Formadores de docentes, autoevaluación (n=14)

Fuente: elaboración propia.



**Figura 4.** Distribución de frecuencias por subescala y total de la TEIP. Formadores de docentes, autoevaluación (n=14)

Fuente: elaboración propia.

En relación con los cuestionarios, los resultados mostraron lo siguiente:

Los docentes identificaron varias fortalezas de su institución, tales como el compromiso y la preparación de los docentes, las políticas y prácticas a favor de la inclusión que influyen en la formación del alumnado y la disposición a la mejora: “una de las fortalezas de la EN es el compromiso de los docentes con su labor y el esfuerzo que realizan para trabajar colegiadamente” (DO\_01); “la mayoría de los docentes están preparados” (DO\_07); “la EN tiene grandes avances en materia de inclusión, los alumnos que ingresan son tratados con respeto...” (DO\_02); “respeto

de fortalezas, [una es] la disposición al fortalecimiento de las áreas más susceptibles” (DO\_03); “las prácticas inclusivas de los docentes [FD] influyen positivamente, ya que se da el ejemplo [a los futuros docentes]” (DO\_08).

Por otro lado, mencionan entre las debilidades, amenazas y oportunidades de la institución que la mayoría de los docentes tiene contrato por honorarios, la falta de oportunidades para la capacitación y para profundizar en el tema de inclusión: “[es necesario] gestionar plazas para el personal y contratos de medios tiempos o tiempos completos” (DO\_08); “hay inseguridad laboral” (DO\_05); “muchos docentes no cuentan con el perfil adecuado” (DO\_07); “los docentes reciben poca capacitación o actualización sobre inclusión... existe el concepto de inclusión adecuado, mas no ampliamente sensibilizado” (DO\_01).

Se observa una gran variabilidad en cuanto a la consideración de la institución como inclusiva: algunos consideran que sí es inclusiva, especialmente porque recibe a estudiantes con discapacidad, pero otros mencionan que es necesario profundizar sobre la inclusión en la atención y la formación de los estudiantes: “la EN es inclusiva, pero no se lleva como tal, se tendría que llevar seguimiento, valorar avances y que [implementar la educación inclusiva] no requiera cargas excesivas” (DO\_10).

En relación con su formación sobre la educación inclusiva, los docentes manifiestan que la EN les brinda pocas oportunidades formativas y para la reflexión. No obstante, algunos buscan oportunidades ya sea a través de su función como docentes de educación básica o de lecturas o cursos: “[cursé] un diplomado sobre inclusión hace tres años; la EN sí ha realizado capacitaciones que me ayudan a enfrentar las demandas reales de mi trabajo” (DO\_05); “[sobre inclusión, tengo] solo un acercamiento teórico a partir de diversos textos, en mi trabajo no recibo retroalimentación que me ayude a enfrentar las demandas reales” (DO\_10); “he recibido cursos en USAER preescolar donde trabajo en horario alterno, por parte de la EN no...” (DO\_07).

Los FD definen a la inclusión de manera amplia, aunque general. Algunos hacen referencia a su aspecto innovador, su fundamentación en los derechos humanos y su relevancia para la vida en una comunidad heterogénea: “la inclusión lleva consigo un cambio de paradigmas... poner en juego estrategias y acciones que permitan incluir a todos en una comunidad escolar” (DO\_01); “la inclusión es necesaria si pensamos en el derecho a la educación para todos” (DO\_09), “[la inclusión es] un aspecto necesario para la vida en comunidad y debe de ser parte de la formación integral del hombre” (DO\_07); “la inclusión es reconocer que todas las personas tienen habilidades y potencialidades propias, distintas a las demás, por lo que sus



distintas necesidades exigen respuestas diversas en igualdad de condiciones” (DO\_02).

### **3.3 Perspectiva de una autoridad de la institución**

La autoridad que participó tiene más de 25 años en la institución. Desde su perspectiva, “la institución cuenta con un enfoque inclusivo que se evidencia más en la Licenciatura en educación especial, hace falta más trabajo en la de secundaria”. Comentó que la EN cuenta con prestigio como escuela formadora de docentes, con un personal docente muy comprometido y con buena estructura física y espacios para fortalecer la formación inicial (biblioteca, centro de cómputo y laboratorio de inglés), aunque coincide con los docentes en cuanto a que una debilidad muy importante es que una alta proporción de la planta docente tiene contrato semestral, por honorarios.

## **4. Discusión**

El objetivo de la presente investigación fue identificar algunas características y prácticas inclusivas de los formadores de docentes de una EN del noroeste de México desde la perspectiva de sus estudiantes (docentes en formación), de sus pares, así como a partir de su autovaloración respecto de sus actitudes, sentido de autoeficacia y estrategias para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado. Además, se buscó identificar las fortalezas y debilidades de la institución respecto de la educación inclusiva según la perspectiva de los docentes en formación, los FD y de un representante de las autoridades.

Con este fin se aplicó una serie de instrumentos a los docentes en formación, para que evaluaran las prácticas inclusivas de sus maestros; a los compañeros de los FD, para que evaluaran las prácticas inclusivas de sus pares; a los FD, para que autoevaluaran sus sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión, así como su percepción de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas y las estrategias que utilizan para fortalecer los aprendizajes de sus estudiantes. Las fortalezas y debilidades institucionales se indagaron principalmente con cuestionarios de respuesta abierta aplicados a algunos de los participantes.

En cuanto a las prácticas inclusivas de los FD, los resultados obtenidos muestran que éstas son adecuadas. Los FD evalúan de manera muy positiva las prácticas inclusivas de sus pares, en tanto que los docentes en formación, si bien evalúan positivamente a sus docentes, identifican algunos espacios de mejora. Los FD, al autoevaluarse, se consideran altamente autoeficaces para implementar prácticas inclusivas, aunque manifiestan preocupaciones hacia la inclusión y la necesidad de

mejorar sus estrategias de trabajo, especialmente en cuanto al manejo de recursos para la enseñanza. La institución, según los participantes, también es altamente inclusiva, aunque presenta algunas deficiencias en cuanto a las condiciones de trabajo que ofrece a los docentes y a los recursos de apoyo para la enseñanza.

Tanto los docentes en formación como los FD que evaluaron a sus pares emplearon la escala GEPIA-E y, como se ha dicho, las valoraciones fueron altas. Dentro de esta escala, los puntajes de la subescala *Condiciones físicas del aula* indican que los FD organizan sus aulas de tal manera que el material esté disponible, sea adecuado y estimule de manera positiva a todos sus alumnos. Además, los puntajes de la escala de *Uso del tiempo* indican que los docentes aprovechan de manera apropiada el tiempo destinado a sus clases para favorecer los aprendizajes y para motivar a sus alumnos. Además, los FD, de acuerdo con la subescala de *Evaluación*, en general diseñan evaluaciones formativas, individualizadas, que reconocen los logros de sus alumnos, aunque es necesario que las mejoren, todo esto de acuerdo con los docentes en formación y también de los compañeros de los FD.

Los puntajes de la escala de *Metodología* señalan que los FD toman en cuenta los conocimientos previos de todos sus alumnos, respetan sus ritmos de aprendizaje, propician su involucramiento en la realización de trabajo colaborativo y que, además, diseñan actividades que favorecen el aprendizaje de todos sus alumnos, pero en estos aspectos los FD pueden mejorar.

La escala *Relación entre maestros y alumnos y alumnos entre sí* mostró que, en la opinión de sus docentes en formación y compañeros, los FD hacen esfuerzos a fin de reducir el acoso escolar (*bullying*) y las conductas disruptivas de sus alumnos mediante el fomento de relaciones sociales sanas, de apoyo y respeto entre ellos y con ellos.

Los puntajes de la escala *Reflexión y sensibilización* indican que los FD evitan las prácticas de discriminación y propician la participación de todos los alumnos en las actividades que organizan. Esta subescala es la que mayor puntaje recibe tanto por parte de docentes en formación como de los compañeros de los FD.

No resulta muy extraño que los docentes en formación y los compañeros de los FD evalúen de manera tan alta a éstos. Mazon, Martínez y Martínez (2009) encontraron en su investigación que en un cuestionario que aplicaron a estudiantes de educación superior para que evaluaran a sus docentes, hubo frecuencias muy bajas en las respuestas negativas (en especial la relacionada con la metodología utilizada por los docentes) y muy altas en las respuestas positivas (en especial la relacionada con la actitud de los docentes hacia sus estudiantes). Es probable entonces que, en parte, los altos puntajes asignados por docentes en formación y por pares de los FD se

deban al llamado factor de deseabilidad social (de Campos y Rueda, 2017). Por otro lado, en los cuestionarios los estudiantes expresaron el alto aprecio que sienten en general por los FD y por su manera de enseñar, corroborando los altos puntajes de la GEPIA-E. Lo importante de la GEPIA-E es que identifica las categorías en que hay altas prácticas inclusivas y las categorías en que es necesario trabajar más con los FD, a fin de que las incrementen. De acuerdo con los docentes en formación y compañeros, los FD deben mejorar sus prácticas de evaluación y las metodologías que utilizan para promover los aprendizajes de sus alumnos.

Aunque con propósitos distintos, los resultados de la presente investigación contrastan con los reportados por Sevilla, Martín y Jenaro (2017), quienes encontraron entre estudiantes normalistas de Yucatán escasos conocimientos sobre el tema de NEE, producto de una formación centrada en “parámetros de normalidad” (p. 106) que impiden reconocer la diversidad presente en las aulas.

En los puntajes de los instrumentos contestados por los propios FD los resultados, aunque altos, son más bajos que los de los estudiantes y los de sus pares. En la SACIE, los FD obtienen puntajes altos a la categoría *Sentimientos*, la cual se relaciona con la actitud hacia la discapacidad, lo que indica que en ellos parecen primar pocos sentimientos de temor hacia la discapacidad, lo cual probablemente indica que conceptúan a la discapacidad desde el enfoque que la considera como “sólo una diferencia” (*disability as mere difference*) y no desde el enfoque estándar (*disability as a bad difference*) (Andric y Wündisch, 2015; Bogнар, 2016; Kahane y Savulescu, 2016). En otras palabras, los FD tienden a conceptualizar la discapacidad como una de las muchas características del ser humano, no como la más importante (y deficitaria). Por otro lado, sus puntajes en la categoría *Preocupaciones* tienden a ser menos altos, lo que indica que tienen una confianza parcial en lograr que los alumnos con discapacidad sean aceptados por el resto del grupo, y manifiestan algún temor de que su presencia en el aula aumente su trabajo o bien que no cuenten con los suficientes recursos metodológicos para enseñarles, lo cual tiende a ser acorde con los resultados obtenidos en la subescala de *Metodología* de la GEPIA-E. Finalmente, los resultados confirman que hay una buena *Actitud* hacia los estudiantes con discapacidad, pues los altos puntajes obtenidos en esta subescala indican que los FD consideran que incluso los estudiantes que necesitan utilizar la escritura Braille o la aplicación de un programa individualizado deben estar en un salón regular.

En relación con la TEIP, los resultados muestran que los FD se evalúan en un nivel alto en relación con sus habilidades para manejar las conductas disruptivas de sus alumnos, para involucrar a las familias con la escuela, para comunicar sus expectativas a los alumnos, para promover el trabajo colaborativo y para aplicar una metodología que permita a sus estudiantes progresar. Esto coincide con los

resultados de la GEPIA-E y de la SACIE, y también con lo manifestado en los cuestionarios por los docentes en formación.

En relación con el Cuestionario de estrategias, los resultados de los FD se analizaron de acuerdo con las categorías encontradas por Ramos-Estrada et al., (2020); en su investigación, la estructura factorial del instrumento aplicado a población mexicana arrojó cinco categorías, en cuatro de las cuales los puntajes de la presente investigación fueron altos. Sólo la categoría *Recursos* puntuó con una media inferior a tres puntos. De acuerdo con Mitchell (2014), cuando se alcanza un puntaje alto significa que la escuela o el docente en cuestión emplea con frecuencia las estrategias evaluadas por el instrumento.

La categoría *Contexto de aprendizaje* muestra que los docentes usan una variedad de estrategias para propiciar el aprendizaje de los alumnos: formación de grupos heterogéneos de trabajo, tutoría entre pares, favorecer la participación de los padres de familia y de otros profesionales, ambientes de aula favorables, evaluación individualizada y escuela comprometida con todos los alumnos. En cuanto a las *Estrategias de enseñanza*, los FD declaran enseñar habilidades cognitivas: a autorregularse, a repasar conocimientos, y mantienen altas expectativas. En relación con las *Estrategias de comportamiento*, los FD enseñan habilidades sociales y utilizan estrategias conductuales positivas. Con respecto a las *Estrategias de cooperación* interinstitucional, los FD tratan de crear condiciones favorables para el aprendizaje: ajustan el currículo, dan tiempo suficiente para la realización de las actividades, evalúan sus progresos y hacen ajustes a su enseñanza, dan retroalimentación, identifican a los estudiantes en riesgo y buscan apoyarlos, y usan el diseño universal de aprendizaje.

Finalmente, en lo que se refiere a la *Estrategia de recursos para el aprendizaje*, los FD hacen notar que se requieren más recursos tecnológicos, de capacitación, de apoyo de otros profesionales y de facilidades de acceso, lo cual concuerda con las opiniones de los docentes en formación y del directivo. El bajo puntaje en esta categoría probablemente tiene que ver con el hecho de que, en términos generales, las EN cuentan con presupuestos muy limitados, inferiores a los asignados a otras instituciones de educación superior.

En suma, los anteriores resultados coinciden con lo expresado en los cuestionarios: los docentes en formación muestran admiración por la inteligencia de sus docentes (aunque con excepciones) y los consideran altamente inclusivos. Consideran a su escuela como inclusiva, aunque hay distintas nociones de lo que representa la inclusividad, lo cual a su vez se relaciona con la falta de contenidos académicos en torno al tema.

La investigación de Sevilla et al. (2017) muestra coincidencias y diferencias con la presente. En los futuros docentes encontraron aceptación de los alumnos con NEE en sus aulas, y que se perciben con la formación y experiencia necesarias para atenderlos, pero si se les responsabiliza de que todos los alumnos logren un buen rendimiento académico, cambia a negativa su percepción de la inclusión. En este caso, la aceptación de los FD, muy probablemente por la experiencia adquirida, no cambia en función del nivel de responsabilidad.

Por su parte, los FD señalan que les hace falta capacitación proporcionada por la institución, consideran que la escuela es inclusiva porque acepta a alumnos con discapacidad, aunque no parece ofrecerles todos los apoyos que precisan; no tienen una idea clara de lo que representa la inclusión, pero saben que su actuación es muy importante para que los docentes en formación, a su vez, sean inclusivos.


La persona con cargo directivo de la escuela reconoce que en algunas licenciaturas hace falta más trabajo, pues la Licenciatura en educación especial es más inclusiva que otras, resultado que coincide con lo reportado por Forlin et al. (2010). Mencionó que, aunque cuentan con instalaciones apropiadas, un problema importante es la forma de contratación de los docentes: la gran mayoría por asignatura. Esto limita mucho la participación de la planta docente en acciones como la formación de cuerpos académicos y la capacitación. Como señala Sánchez (2017), las EN no cuentan con la infraestructura ni las condiciones necesarias para hacer investigación, a pesar de que ofrecen un alto número de posgrados.

En conclusión, si bien hay aspectos de la práctica docente que pueden y deben mejorarse, se puede mencionar que los docentes de la Normal que participaron en la investigación desarrollan prácticas inclusivas de buen nivel, a pesar de sus condiciones laborales e institucionales (sobre todo por la carencia de recursos) y de la falta de una capacitación institucional.

De acuerdo con la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), los criterios del perfil de los docentes que trabajan en escuelas inclusivas incluyen la valoración en positivo a la diversidad del alumnado, apoyo a todo el alumnado, trabajo en equipo y contar con procesos de desarrollo profesional y personal. En la presente investigación se ha podido observar que todas las subescalas que evalúan actitudes obtienen puntajes altos; en la GEPIA y el Cuestionario de Estrategias los FD también obtienen puntajes altos, lo cual indica que los participantes de este estudio se esfuerzan por ofrecer apoyos a todos sus estudiantes. Además, el hecho de que aceptaran participar como observadores y observados indica que trabajan de manera colaborativa. De los criterios de la Agencia Europea, el único rubro deficitario identificado en este trabajo fue la formación continua, donde es posible y necesario hacer más.

Debe destacarse que, en la experiencia de los autores, en pocas EN del país puede realizarse un estudio como el presente, en el cual el personal docente mostró disposición a observar y ser observado y evaluado por compañeros docentes y por los docentes en formación. Dicha disposición, en sí, muestra una planta docente dispuesta al trabajo colaborativo y a la reflexión sobre sus prácticas. Estos son rasgos muy valiosos dado que muchas de las prácticas de los futuros docentes tomarán como modelo las prácticas de sus formadores (Calvo, 2013; Rockwell, 2011). Además, los FD enseñan principios no solamente disciplinares, sino prácticos, vivenciales, reflexivos y críticos (Navarrete-Cazales, 2015).

La implementación de la educación inclusiva en la educación básica está lejos de considerarse satisfactoria. Distintos investigadores han mostrado que las prácticas de muchos maestros siguen siendo “monótonas, homogéneas, y carentes de creatividad e innovación en el desarrollo de las secuencias didácticas” (García, 2020, p. 32), lo cual en parte se explica porque “el actual Sistema Educativo Nacional es caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado” (SEP, 2019, p. 5). Por lo anterior, aparte de implementar procesos de formación y actualización docentes, se requiere que los nuevos docentes inicien su práctica profesional con conocimientos, actitudes, experiencias y modelos de trabajo que los orienten hacia las prácticas inclusivas, de ahí la importancia de sus vivencias con los FD.

Como señalan Calvo (2013) y Montero (2016), se necesitan tres elementos para que un país desarrolle una política efectiva de inclusión. El primero, que haya una democracia y se viva en un estado de derecho, pues en los países autoritarios no se diseñan planes de inclusión; el segundo, que haya una masa crítica en la sociedad (lo que involucra tanto a individuos como organizaciones) comprometida con la atención de las personas con necesidades especiales, y en tercer lugar, instituciones de educación superior que formen a los profesionales de la educación, que investiguen los procesos de inclusión y que colaboren en el diseño de políticas públicas basadas en evidencias. En México, la educación inclusiva no es una política de estado (García y Romero, 2019), lo que pone en duda que realmente se viva en un estado de derecho. Incluso si se toma solamente en su vertiente de hacer valer el derecho a la educación de todos los alumnos, no hay resultados satisfactorios, pues alrededor de cuatro millones de estudiantes se encuentran excluidos del sistema educativo (Morga, 2017). De acuerdo con los resultados de la presente investigación, la EN que participó en el estudio está haciendo buenos esfuerzos por cumplir con el segundo elemento. Urge que estos esfuerzos se generalicen a otras instituciones formadoras de docentes y que se avance en los esfuerzos por parte de la sociedad, las instituciones y el Estado por cumplir con los otros dos. 

## Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf)
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/312950>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Andric, V. & Wündisch, J. (2015). Is it bad to be disabled? Adjudicating between the mere-difference and the bad-difference views of disability. *Journal of Ethics & Social Philosophy*, 9(3), 1-16. [https://www.jesp.org/PDF/111d\\_Is%20It%20Bad%20to%20Be%20Disabled\\_final.pdf](https://www.jesp.org/PDF/111d_Is%20It%20Bad%20to%20Be%20Disabled_final.pdf)
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. London: Institute of Education, University of London.
- Blanco, R. (2002). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bognar, G. (2016). Is disability mere difference? *Journal of Medical Ethics*, 42, 46-49. [https://www.academia.edu/19969072/Is\\_Disability\\_Mere\\_Difference](https://www.academia.edu/19969072/Is_Disability_Mere_Difference)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Nes, K. y Strømstad, M. (2003). Introduction. In T. Booth, K., Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education?* (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_arttext)
- de Campos, M. I. y Rueda, F. J. M. (2017). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-11. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16n2/1657-9267-rups-16-02-00206.pdf>

- Dirección General de Educación Especial-Distrito Federal. (2010). *Memorias y actualidades de la educación especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial-Distrito Federal.
- Fletcher, T., García-Cedillo, I. y Romero-Contreras, S. (s/f). *Estrategias para fortalecer el aprendizaje: Cuestionario para el profesorado*. Traducción y adaptación del instrumento Self-rating scale de David Mitchell (2014). [https://routledgetextbooks.com/textbooks/\\_author/mitchell-9780415623230/](https://routledgetextbooks.com/textbooks/_author/mitchell-9780415623230/) Documento no publicado.
- Flores, V. J., García-Cedillo, I. y Romero-Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/57>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), pp. 50-65. <http://dx.doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Forlin, C., García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. y Rodríguez-Hernández, H. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739. <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003778569>
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 13(2), 195-209.
- García, I. (2009). *La educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. San Luis Potosí: Banco Mundial-Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García, J. L. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica de México. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 31-40). Chihuahua, México. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-02-Garcia.pdf>
- García, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. México: CEMEJUS-Universidad Autónoma de San Luis Potosí



- García, I. y Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 123-138. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art7.html>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: Autor. <https://publicaciones.inne.edu.mx>. pdf.
- Kahane, G. y Savulescu, J. (2016). Disability and mere difference. *Ethics*, 126(3), 774-788. <https://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=csthesis>
- Lewis, A., y Norwich, B. (2015). *Special Teaching for Special Children?* England: Open University Press.
- Mazón, J. J., Martínez, J. y Martínez, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de Educación Superior*, XXXVIII(1), 113-140. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60416041006.pdf>
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2a ed). New York, USA: Routledge. [https://routledgetextbooks.com/textbooks/\\_author/mitchell-9780415623230/](https://routledgetextbooks.com/textbooks/_author/mitchell-9780415623230/)
- Montero, D. (2016). Prólogo. En A. Ocampo-González (Ed.). *Experiencias y desafíos sobre educación superior inclusiva* (12-13). Chile: Ediciones del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. [http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/6574/Experiencias\\_y\\_Desafios\\_sobre\\_Educacion\\_Superior\\_Inclusiva.pdf?sequence=1](http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/6574/Experiencias_y_Desafios_sobre_Educacion_Superior_Inclusiva.pdf?sequence=1)
- Morga, R. L. E. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17-24. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>

- Muntaner, J. J., Roselló, M. R. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo-Parra, L.D., Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I. y Sotelo-Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <http://dx.doi.org.10.15517/aie.v20i1.40060>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención de los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Ortiz, C. G., Madrueño, J. C. y Ortiz, J. (2017). La investigación educativa en las escuelas normales: contrastes y avances. Ponencia presentada en el *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*, en la ciudad de San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf>
- Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I., Sotelo-Castillo, M. A., López-Valenzuela, M. I. y Murillo-Parra, L. D. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10255/17799>
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., Forlin, C. y Lomelí-Hernández, K. A. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process? *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 509-522, DOI: 10.1080/02607476.2013.836340.
- Salmerón, M. N. (2018). La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10), (s. p.). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/750>
- Sánchez, A. (20 de noviembre de 2017). Investigación y posgrado en las Normales. Ponencia presentada en el *Congreso Nacional de Investigación Educativa*

- (COMIE), en la ciudad de San Luis Potosí, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1889.pdf>
- Sánchez-Escobedo, P., Acle, G., de Agüero, M., Jacobo, Z. y Rivera Morales, A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez Escobedo (Ed.), *La investigación educativa en México (1992-2002)* (pp. 191-376). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez-Teruel, D. y Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), pp. 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Serrato Almendárez. L. T. y García Cedillo, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 355-381. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000300015&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000300015&script=sci_arttext&lng=pt)
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21. [https://www.academia.edu/18421635/Measuring\\_teacher\\_efficacy\\_to\\_implementation\\_inclusive\\_practices](https://www.academia.edu/18421635/Measuring_teacher_efficacy_to_implementation_inclusive_practices)
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa*. México: Autor. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Diagnóstico del programa. Programa S244 Inclusión y equidad educativa*. México: Autor. [https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/diagnostico/Diagnostico\\_S244.pdf](https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/diagnostico/Diagnostico_S244.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para educadores. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 25, 84-113. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2536/4426>
- Tirri, K. y Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. In D. J. Clandinin, y J. Husu, *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (2), pp. 761-776. SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781526402042.n44>

Warmbrod, J. R. (2014). Reporting and Interpreting Scores Derived from Likert-Type Scales. *Journal of Agricultural Education*, 55(5), 30-47. <https://www.doi: 10.5032/jae.2014.05030>.