



Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 2550-6722

Universidad Nacional de Chimborazo

García Cedillo, Ismael; Romero Contreras, Silvia;
Vázquez Martínez, Blanca Nely; Blanco Reyna, Eugenio
EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE
DOCENTES MEXICANOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 20, 2023, pp. 160-177
Universidad Nacional de Chimborazo

DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571775631009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 20 / AGOSTO, 2023 (160-177)

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE DOCENTES MEXICANOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

*EVALUATION OF INCLUSIVE PRACTICES OF
ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL MEXICAN
TEACHERS*

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>

Artículo de Investigación

Recibido: (15/11/2022)

Aceptado: (21/03/2023)

Ismael García Cedillo



*Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma
de San Luis Potosí, Facultad de Psicología, Unidad
de Posgrado e Investigación. Integrante del SNI,
Nivel II, México.*

ismaelgace@yahoo.com.mx

Silvia Romero Contreras



*Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma
de San Luis Potosí, Facultad de Psicología, Unidad
de Posgrado e Investigación. Integrante del SNI
Nivel II, México.*

romerosil@gmail.com

Blanca Nely Vázquez Martínez



*Profesora de la Universidad Autónoma de San Luis
Potosí, Facultad de Psicología, Coordinadora de
Tutorías, San Luis Potosí, México.*

bvazquez@beceneslp.edu.mx

Eugenio Blanco Reyna



*Secretaría de Educación del Estado. Departamento
de Educación Especial. Director del CAM "Francisco
González Bocanegra" de Tanlajas, SLP, México.*

blanco.euge90@gmail.com



EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE DOCENTES MEXICANOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

EVALUATION OF INCLUSIVE PRACTICES OF ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL MEXICAN TEACHERS

RESUMEN

El desarrollo de la educación inclusiva constituye un proceso muy exigente, pues requiere de muchos recursos y, sobre todo, de la participación de la planta docente. El presente estudio se propuso como objetivos identificar las prácticas inclusivas de los maestros y valorar la utilidad de distintos instrumentos que las evalúan de manera directa o indirecta. Se realizó un estudio descriptivo de corte cuantitativo entre 2020 y 2021 en cinco escuelas semiurbanas (cuatro primarias y una secundaria) del estado de San Luis Potosí, México, donde participaron 29 docentes. Se evaluaron las prácticas inclusivas de maestros que cuentan con el apoyo de servicios de educación especial con cinco instrumentos (cuatro de autorreporte y uno de observación). Se encontró que los instrumentos proporcionan información útil y complementaria entre sí. El profesorado obtuvo, en general, altos puntajes en sus prácticas inclusivas, aunque se evidenció que requiere apoyo para manejar apropiadamente las conductas disruptivas de su alumnado. En conclusión, los instrumentos utilizados permitieron identificar las fortalezas y áreas de oportunidad para continuar avanzando en la implementación de la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación básica, evaluación del docente, educación inclusiva, prácticas inclusivas

ABSTRACT

In this study it is considered that the implementation of inclusive education is a very demanding process, as it requires many resources and mainly the participation of teachers. This work sought to identify the inclusive practices of teachers while assessing the usefulness of different instruments that evaluate them directly or indirectly. We worked in five semi-urban schools (four elementary and one middle school) in the state of San Luis Potosí, Mexico. A quantitative descriptive study was carried out during the years 2020-2021 in five semi-urban schools (four primary and one secondary) in the state of San Luis Potosí, Mexico. Participants included 29 teachers. The inclusive practices of teachers in regular schools that have the support of special education services were evaluated with five instruments, four self-report and one observational. In general, the instruments used do provide complementary and useful information. Teachers showed good inclusive practices, although they require support to manage their students' disruptive behaviors more adequately. In conclusion, having instruments to evaluate inclusive practices makes possible to identify strengths and areas of opportunity to continue advancing in the implementation of inclusive education.

KEYWORDS: Basic education, teachers' assessment, inclusive education, inclusive practices

INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva (EI), estrategia idónea para ofrecer educación de calidad para todos, constituye uno de los derechos humanos básicos en una sociedad justa e igualitaria (García-Cedillo et al., 2013; Marchesi et al., 2009). Considerada como un modelo o enfoque educativo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990), tiene entre sus antecedentes a la educación integradora propuesta en la Declaración de Salamanca (UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994) y se consolida a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas -ONU-, 2008) y la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).

Para la UNESCO (2023), la educación inclusiva:

tiene como objetivo garantizar a cada persona el derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. Un enfoque inclusivo de la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos. Asimismo, reconoce que todos los niños pueden aprender y que cada niño posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos. (párr. 2)

Booth & Ainscow (2002) proponen una definición de educación inclusiva que orienta a la presente investigación: “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 9). Los ejes que la articulan son las políticas, las culturas y las prácticas. Estas últimas implican que se promueva la participación del alumnado en las actividades que se realizan en el aula y fuera de ella.

Cabe mencionar que dichos autores solo consideran dos modelos de atención a la diversidad, el médico y el social. Sin embargo, su conceptualización de que las barreras “surgen

de la interacción entre los estudiantes y sus contextos” (Booth & Ainscow, 2002, p. 24) no se ubica en el modelo social, sino en el interactivo o biopsicosocial (Petasis, 2019).

Un aspecto a tomar en cuenta en la EI es el relacionado con la evaluación de las prácticas institucionales, pues en función de estas se identifica si el centro escolar es realmente inclusivo y en qué aspectos es pasible de mejora. Por esta razón, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014) recomienda valorar de forma continua la calidad educativa de las instituciones escolares.

De acuerdo con Plancarte (2016), la evaluación de las condiciones en que se ofrece la inclusión permite guiar a las instituciones escolares por un proceso de mejoras. Para consolidar la inclusión en los centros escolares, incluyendo los autodenominados inclusivos, resulta necesario ejecutar un trabajo reflexivo. Entonces, para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, se necesitan algunos instrumentos que faciliten la evaluación del proceso. En el ámbito internacional se destaca el Índice de Inclusión, propuesto por Booth & Ainscow (2002).

Sin embargo, se debe considerar que la inclusión constituye un proceso situado, ya que depende de muchos factores que lo hacen único (Ainscow & Miles, 2008). No es lo mismo desarrollar una educación inclusiva en instituciones con excelente infraestructura y materiales educativos, docentes altamente preparados y respaldo de sus autoridades, que en otras que no cuentan con estas características.

Así, para seguir y evaluar el proceso de inclusión comprometida en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), se debe ejecutar una valoración situada de los centros escolares, pues no resulta extraño que la manera de implementar la EI cambie de un país a otro, de una región a otra, incluso de una escuela a otra; dependiendo de su historia, de las maneras en que se ha concebido a la diversidad, de los recursos con que se cuente, sus avances, políticas generales, las actitudes, la forma en que se ejerza la práctica docente, entre otros factores (García-Cedillo et al., 2013).

Para el caso del presente estudio, implica una

evaluación que tome en cuenta las condiciones en que opera el sistema educativo mexicano, considerado diverso, complejo y desigual (Chehaibar, 2021). Atiende a una población de casi 31 millones de estudiantes en la educación básica, compuesta por los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE-, 2019). Aunque persisten rezagos en el tema de la cobertura, actualmente resulta de mayor interés que la educación que ofrezca el Estado mexicano sea de calidad (Reimers, 2006). Una buena estrategia para asegurar dicha calidad es fomentar que la educación sea inclusiva (Porter, 2017).

La implementación de la EI garantiza la igualdad de oportunidades educativas al alumnado, lo que hace necesaria la transformación de las escuelas para que acepten la diversidad y así hacer valer su derecho a una educación de calidad, como se afirma en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión 28-05-2021).

Hoy, se considera que la EI constituye el mayor reto de los sistemas educativos en el mundo, sin importar que pertenezcan a países desarrollados o en desarrollo (Ainscow, 2002; Lewis & Norwich, 2017). Aunque con cierta lentitud, México también participa de este reto. Desde 1992, con el Acuerdo Nacional para la Federalización de la Educación Básica, se inició el proceso de integración educativa en el país, esto es, que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) pudiera estudiar con sus pares en las escuelas regulares (García et al., 2000). Teóricamente, desde 2013 se inició el proceso de educación inclusiva. Sin embargo, los avances han sido marginales porque no se ha ofrecido a la planta docente lineamientos claros para su instrumentación y tampoco se han destinado los recursos necesarios para su promoción e implementación (García & Romero, 2019).

Por otro lado, el actual gobierno presentó hace tres años la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (Secretaría de Educación Pública, 2019), en la que se proponen acciones que van desde la armonización legislativa hasta la creación de centros educativos accesibles para el

aprendizaje y la participación. Esta estrategia no se ha puesto en marcha, pues no ha sido aprobada por parte del poder legislativo, tampoco se le ha dotado de recursos.

A pesar de lo anterior, pese a las carencias y la falta de apoyo institucional, existen escuelas públicas de nivel básico que han avanzado en sus esfuerzos por implementar la EI, particularmente las que cuentan con la asistencia de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), esto se evidencia en el análisis de los resultados del concurso sobre experiencias exitosas convocado por la Secretaría de Educación Pública (Romero-Contreras et al., 2019).

Se puede decir, entonces, que México transita de la visión integradora de la educación a la inclusiva, como un proceso inacabado que produce mucha confusión entre el profesorado. Lo anterior se refleja en la confusión epistemológica y procedimental que encaran los docentes, pues no distinguen claramente las diferencias entre concepciones y modelos (esta confusión también se produce en el ámbito institucional).

En el contexto oficial se acepta esta situación. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJORED, 2022) plantea que la definición de la educación inclusiva en el país se ubica en la denominada educación inclusiva moderada, esto implica que los docentes buscan ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado y, al mismo tiempo, identifican los apoyos que requieren algunos alumnos (en cuanto a sus necesidades especiales) a fin de proporcionárselos, para que aprendan conforme con su potencial.

De acuerdo con MEJORED (2022, p. 20) “en las escuelas de educación básica la atención a estudiantes con discapacidad [...] continúa desarrollando adecuaciones curriculares personalizadas; en algunos casos no sólo se centra en la identificación de las NEE, sino también en las BAP”.

Un aspecto notable en la implementación de la educación inclusiva se relaciona con el trabajo docente, con la valoración de sus prácticas inclusivas. Al respecto, Booth & Ainscow (2002) definen las prácticas inclusivas como

la organización de actividades escolares (y extraescolares) de tal forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan algunos alumnos.

De acuerdo con Marchesi et al. (2009), se entiende por buenas prácticas inclusivas aquellas que promueven la presencia, participación y éxito de los alumnos; requieren el involucramiento de todos los agentes escolares (particularmente de las y los docentes) y tienen un carácter situado. La planta docente debe hacer su mejor esfuerzo por promover la mayor participación posible del alumnado, y apoyar especialmente a aquellos en situación vulnerable, con fines de lograr los máximos aprendizajes.

Según De Escallón et al. (2013) las prácticas inclusivas deben basarse en evidencias, ser sostenibles y aplicables en distintas escuelas. Los autores consideran que los docentes deben desarrollar las siguientes competencias:

- Examinar y evaluar sus actitudes frente a otras culturas y a la discapacidad en particular.
- Identificar las necesidades específicas de cada estudiante.
- Desarrollar empatía para brindar un trato igualitario a todo el alumnado.
- Fomentar el éxito en todas las alumnas y alumnos.
- Apoyar con diversas estrategias al alumnado.
- Aprovechar de manera positiva los recursos de aula que aporta el alumnado proveniente de grupos minoritarios.
- Apoyar el desarrollo de las niñas, niños y jóvenes para que se conviertan en estudiantes autónomos y con capacidad de aprendizaje. (p. 39)

Con la intención de evaluar la presencia de estas competencias en el docente y la calidad de las prácticas inclusivas en el aula, en el país se crearon instrumentos propios (distintas versiones de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA) y se adaptaron

otros que valoran directa o indirectamente las prácticas inclusivas: la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones (SACIE, por sus siglas en inglés), la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas, (TEIP, por sus siglas en inglés), el Cuestionario de Estrategias para Favorecer los Aprendizajes (CEFA) y la Evaluación de las Competencias Docentes y el Clima de Aula (CODCA).

La presente investigación responde al compromiso asumido por las personas signatarias de la Declaración de Incheon: “Resolvemos desarrollar sistemas nacionales de seguimiento y evaluación integrales a fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos, así como para velar por la rendición de cuentas” (UNESCO, 2015, p. 11). Se busca identificar si los instrumentos mencionados resultan útiles en la evaluación de las prácticas inclusivas de los docentes y de qué manera se interrelacionan para ofrecer resultados que se puedan traducir en sugerencias concretas que permitan, a su vez, una mayor inclusividad a las escuelas.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación con un diseño descriptivo (en tanto se buscó identificar perfiles de grupos (Hernández et al., 2014), de corte cuantitativo, pues se trabajó con la información cuantitativa proporcionada por los instrumentos de evaluación.

Se seleccionaron cinco escuelas públicas regulares del estado de San Luis Potosí, en las que el director de la USAER que las atendía deseaba conocer el nivel de prácticas inclusivas de la planta docente. Participó la totalidad de docentes (N=29) de dichas escuelas, cuatro primarias y una secundaria, ubicadas en comunidades de zonas semiurbanas cercanas a la ciudad de San Luis Potosí, México. En este caso, la selección se sustentó en el hecho de que se trata de localidades y escuelas ubicadas en zonas a las que los investigadores tenían un acceso garantizado. La investigación se desarrolló durante los ciclos escolares 2020-2021.

El criterio para la selección de los docentes participantes en la investigación fue su disposición voluntaria e informada para contestar los instrumentos y que trabajaran en la misma zona escolar. Se consideraron como criterios de exclusión el no haber terminado la aplicación de los instrumentos de evaluación o que negaran su participación.

Es importante mencionar que los pobladores de estas comunidades tienen un nivel de estudios de primaria y habitualmente trabajan en San Luis Potosí (SLP) como proveedores de servicios (albañiles, carpinteros, plomeros, empleados) o en su comunidad en labores agrícolas. La selección de las personas participantes se realizó de manera no probabilística, por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017).

Se utilizaron cinco instrumentos de escala tipo Likert, cuatro validados y uno en proceso de validación, para identificar de qué manera se está desarrollando la inclusión en el centro escolar y las áreas pasibles de mejora. Los instrumentos empleados se describen a continuación:

1. GEPIA-Formato de Autorreporte (García-Cedillo et al., 2018). La GEPIA está conformada por 58 reactivos de auto aplicación en escala tipo Likert de cuatro puntos (1= nunca, 2= algunas veces, 3= casi siempre y 4= siempre). Tiene valores altos de confiabilidad ($\alpha=0.847$) y buenos valores de validez aparente y de contenido (García-Cedillo et al., 2018).

La GEPIA está compuesta por las siguientes subescalas:

- Condiciones físicas del aula (los recursos de infraestructura y didácticos con que cuenta el docente en su aula y cómo los aprovecha).
- Planeación (si en la planeación se toma en cuenta a todo el alumnado, si se definen de manera apropiada las actividades y se da tiempo suficiente para realizarlas, si se anticipa la evaluación y si se promueve el trabajo colaborativo).
- Uso del tiempo (qué tanto se usa el tiempo en actividades académicas y para motivar al alumnado).
- Metodología (en qué medida se toman

en cuenta los conocimientos previos, la diversidad de formas de aprendizaje, la accesibilidad de contenidos, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo).

- Evaluación (si la evaluación es pertinente, continua y formativa).
- Relación docentes-estudiantes (la promoción de respeto y apoyo entre el alumnado del grupo y entre este y la planta docente, la atención apropiada de aquellos que presentan conductas disruptivas y ausentismo).
- Práctica del personal de apoyo (en qué medida se asegura la cooperación del personal de apoyo en la atención de estudiantes y familias).
- Reflexión y sensibilización (evitar prácticas discriminatorias y promover la reflexión y la socialización de los beneficios de la inclusión).
- Formación docente (en qué medida la planta docente accede a la capacitación y actualización constantes).
- Prácticas del personal de apoyo y los docentes (el nivel y la calidad de la cooperación entre el personal de apoyo y la planta docente).
- Prácticas del docente con familias (el conocimiento y el trabajo colaborativo con las familias del alumnado).

2. CEFA, de Mitchell, con una validación de Ramos et al. (2020). Consta de 34 reactivos de auto aplicación en escala tipo Likert, con una calificación que va de 1 (rara vez o nunca) a 4 (muy a menudo/muchas veces).

En la validación en México se conservaron cinco de las seis subescalas originales, todas con una confiabilidad evaluada mediante el alfa de Cronbach mayor a $\alpha=0.70$ (Ramos et al., 2020), a saber:

- Contexto de aprendizaje (la implementación de la educación inclusiva por la escuela, promoción del trabajo cooperativo entre estudiantes y entre colegas docentes y familia, y promoción de un adecuado clima de aula).

- Estrategias de enseñanza (apoyos prestados al alumnado para que defina sus metas, mejore sus aprendizajes, enseñanza de habilidades cognitivas y estrategias de enseñanza directas y bien planificadas).
- Estrategias de comportamiento (enseñanza de habilidades sociales y la utilización de estrategias conductuales para evitar conductas disruptivas).
- Estrategias de cooperación interinstitucional (apoyo y seguimiento cercano al alumnado para intervenir a tiempo, canalizar y evitarle problemas en su aprendizaje, ofreciéndole adecuaciones curriculares, retroalimentación y uso del diseño universal de aprendizajes).
- Estrategias de recursos para el aprendizaje (apoyo de especialistas a la planta docente, dotación de recursos suficientes y acceso a las tecnologías de información y comunicación).

3. CODCA (Gómez-Martínez et al., 2017), compuesta por las subescalas:

- Ámbito afectivo (promoción de un buen clima de aula mediante la motivación, el reconocimiento de los esfuerzos del alumnado, el establecimiento de relaciones de respeto, cercanía y confianza entre estudiantes y con el profesor y manejo apropiado de su conducta).
- Manejo conductual (el establecimiento de normas de convivencia y de mediación para el mantenimiento de buena conducta).
- Organización (uso apropiado del tiempo, establecimiento de rutinas y transiciones entre clases, conocimiento de los objetivos de la clase).
- Formatos de aprendizaje (realización de ajustes razonables, respeto al ritmo de aprendizaje del alumnado y el diseño de actividades interesantes).
- Manejo de los aprendizajes (promoción de la autonomía en el aprendizaje, consideración de aprendizajes previos y la aplicación práctica de estos).
- Retroalimentación (retroalimentación

positiva, apropiada y a tiempo, modelaje y promoción de la reflexión mediante preguntas abiertas y el diálogo con pares).

La CODCA está organizada en 39 reactivos en una escala tipo Likert que se califica con 1= nunca, 2= casi nunca, 3= casi siempre, y 4= siempre). Actualmente se encuentra en proceso de validación.

4. SACIE (The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale) de Loreman et al. (2007).

La escala utilizada contó con 15 reactivos, cinco por cada una de las siguientes subescalas:

- Sentimientos (reacciones/sentimientos negativos frente a la discapacidad o frente a las personas con discapacidad).
- Actitudes (disposición favorable frente a la inclusión de alumnado con discapacidad en el aula regular).
- Preocupaciones (preocupación por no poder manejar adecuadamente las situaciones que puede generar la presencia de un alumno con discapacidad en el aula, como su aceptación por el resto del grupo, por no poder ofrecer toda la atención que necesita, o por no contar con la preparación para apoyarlo).

La calificación se realiza en escala tipo Likert (1= en total desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo y, 4 = en total acuerdo). Dado que las escalas de Sentimientos y Preocupaciones miden aspectos negativos para la inclusión, al interpretar se invierten los valores. En su aplicación en población mexicana (Forlin et al., 2010) la SACIE obtuvo un nivel apropiado de confiabilidad ($\alpha=0.716$).

5. TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale) de Sharma et al. (2011). Consta de 18 reactivos organizados en tres subescalas:

- Enseñanza inclusiva (confianza en explicar claramente a todo el grupo las tareas que debe realizar, las expectativas docentes y ofrecer un currículo desafiante).
- Colaboración (confianza en establecer relaciones armoniosas y de cooperación con las familias y paraprofesionales).
- Manejo de conducta (confianza para

prevenir y manejar apropiadamente la posible conducta disruptiva del alumnado).

Se califica en una escala tipo Likert de seis puntos (de 1= en total desacuerdo a 6 = en total acuerdo). Su confiabilidad en México es alta ($\alpha = 0.941$) (Forlin et al., 2010).

Además, se realizó la presentación del proyecto a la planta docente, donde se le informó acerca de la voluntariedad de su participación, la confidencialidad de la información y los objetivos del proyecto. Los participantes firmaron su consentimiento para participar en la investigación (la institución a que pertenecen las escuelas no cuenta con Comité de Ética). Los datos se analizaron con estadística descriptiva mediante el SPSS 23.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, la Tabla 1 presenta los resultados según los sujetos participantes en los distintos instrumentos que se les aplicaron.

Se puede observar que, en general, los resultados tienden a ser altos, cercanos a la categoría casi siempre (el puntaje máximo es de 4). El puntaje más alto se asigna a la subescala Reflexión y sensibilización, la cual valora los esfuerzos docentes por evitar discriminar a sus estudiantes y, además, reflexionar sobre sus propias prácticas. También con puntaje alto está la subescala Condiciones físicas del aula, la cual indica que

la planta docente organiza su aula de tal forma que se aprovechen los recursos disponibles por todo el alumnado.

El puntaje más bajo se encontró en la subescala Formación docente, la cual valora los procesos formativos del profesorado, e indica que es mucho lo que se puede y debe lograr en este aspecto de la práctica. Otra subescala también con puntaje bajo es la concerniente a Práctica del personal de educación regular y familias, puntaje que indica que también se debe mejorar la comunicación y el trabajo conjunto de la planta docente con las familias.

En tanto, la Tabla 2 muestra los resultados de otras subescalas:

Tabla 2: CEFA, media y desviación estándar de los puntajes promedio por subescala y total (N= 29)

Subescalas y Total	Media	Desv. Est.
Contexto de aprendizaje	2.99	0.68
Estrategias de enseñanza	2.96	0.71
Estrategias de comportamiento	2.74	0.75
Estrategias de cooperación interinstitucional	2.81	0.68
Estrategias de recursos para el aprendizaje	2.05	0.82
Escala Total	2.80	0.65

Se puede observar que, en cuanto a la utilización de estrategias específicas para favorecer los aprendizajes de todo el alumnado, los resultados son menos altos que los de la GEPIA (en ambas el puntaje máximo es de 4). El puntaje más alto corresponde a la subescala de Contexto

Tabla 1: GEPIA, media y desviación estándar de los puntajes promedio por subescala y total (N= 29)

Subescalas y Total	Media	Desv. Est.
Condiciones físicas del aula	3.37	0.46
Planeación	3.06	0.49
Uso del tiempo	3.24	0.40
Metodología	3.23	0.37
Evaluación	3.11	0.50
Relación docentes - estudiantes	3.22	0.36
Práctica del personal de apoyo	3.20	0.89
Reflexión y sensibilización	3.46	0.37
Formación docente	2.92	0.43
Prácticas del personal de apoyo y los docentes	3.03	0.66
Prácticas del docente con familias	2.94	0.76
Escala total	3.25	0.35

de aprendizaje, la cual valora si en la escuela se proporciona un ambiente de aprendizaje agradable y seguro y si los docentes promueven estrategias de trabajo cooperativo entre el alumnado, colegas y familia y generan un buen ambiente de aula.

También, relativamente alta se muestra la subescala Estrategias de enseñanza, referida a los esfuerzos del profesorado por apoyar los aprendizajes de sus alumnos mediante la enseñanza de habilidades específicas (solución de problemas, memoria) y a definir sus propias metas. Por otro lado, la subescala con el puntaje más bajo es la de Estrategias de recursos para el aprendizaje, relacionada con los apoyos que reciben las escuelas y los docentes para atender al alumnado con NEE.

Por su parte, la Tabla 3 ilustra los indicadores del siguiente grupo de subescalas:

Tabla 3: CODCA, media y desviación estándar de los puntajes promedio por subescala y total (N= 9)

Subescalas y Total	Media	Desv Est
Ambiente afectivo	3.42	.31
Manejo conductual	3.44	.60
Organización	3.58	.27
Formatos de aprendizaje	3.62	.38
Manejo de los aprendizajes	3.80	.27
Retroalimentación	3.48	.27
Escala total	3.51	.22

Los resultados correspondientes a la Escala CODCA resultan particularmente interesantes, pues los instrumentos anteriores son autoaplicados, esto es, representan la opinión y la percepción de los docentes, mientras que en este una persona observadora independiente valora los distintos reactivos.

Los puntajes de todas las subescalas de CODCA son altos (el máximo es de 4). El puntaje alto de la subescala Manejo de los aprendizajes indica que los docentes consideran los aprendizajes y fomentan la reflexión, autonomía y aplicación práctica de estos. Otra subescala con puntaje alto es la de Formatos de aprendizaje, lo que implica que el profesorado pone en práctica los ajustes razonables, respeta el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes y las actividades que diseña son

interesantes.

La subescala con el menor puntaje es la de Ambiente afectivo, lo que indica que la planta docente necesita hacer un mayor esfuerzo por fomentar una actitud de respeto hacia y entre el alumnado. La otra subescala con un puntaje relativamente bajo es la de Manejo conductual, lo cual señala la importancia de establecer normas e involucrar la mediación en la regulación de las conductas del alumnado.

Otros resultados los muestra la Tabla 4:

Tabla 4: SACIE, media y desviación estándar de los puntajes promedio por subescala y total (N= 29)

Subescalas y Total	Media	Desv Est
Sentimientos	1.89	.48
Actitudes	2.07	.74
Preocupaciones	2.41	.53
Escala total	2.12	.37

La SACIE, como ya se indicó, incluye dos subescalas (Sentimientos y Preocupaciones); sus puntajes se interpretan de manera invertida. El puntaje de la subescala Sentimientos indica que la planta docente considera la discapacidad como una condición poco amenazante e inquietante. Sin embargo, el puntaje de la subescala de Actitudes refleja que la planta docente tiene una disposición poco favorable para la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas. El puntaje de Preocupaciones indica que los docentes están preocupados por no poder ofrecer toda la atención que requiere la presencia del alumnado con discapacidad por exceso de trabajo o falta de conocimientos.

Otras subescalas se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5: TEIP, media y desviación estándar de los puntajes promedio por subescala y total (N=29)

Subescalas y Total	Media	Desv Est
Enseñanza inclusiva	4.59	1.06
Colaboración	4.41	1.09
Manejo de conducta	4.39	1.04
Escala total	4.47	1.02

Se puede apreciar que, en general, los puntajes promedio del TEIP son relativamente altos (el puntaje máximo es de 6); la subescala con el puntaje más alto es la de Enseñanza inclusiva, lo cual implica autoconfianza docente en explicar expectativas, de diseñar actividades desafiantes y de organizar a sus alumnos para optimizar sus aprendizajes. El puntaje más bajo se encuentra en la subescala Manejo de la conducta, lo que

implica una menor confianza para prevenir o controlar la conducta disruptiva que presenta parte del alumnado.

Para apreciar mejor la calidad de las prácticas inclusivas observadas y reportadas, cada subescala se clasificó en una de las siguientes categorías, según su contenido: Afectivo relacional (actitudes, sentimientos y relaciones interpersonales), Organización-planeación (organización durante la clase y planeación de esta), Instrucción-Evaluación (estrategias de enseñanza y de evaluación), Colaboración (trabajo colaborativo con profesionales y familias) y Mixto que incluye las escalas y subescalas que abarcan dos o más categorías.

Tabla 6: Escalas y subescalas agrupadas por categorías clasificadas en altas y bajas conreferencia a la media de todas las puntuaciones

Categoría del contenido	Escalas y subescalas con referencia a la media total	
	Altas	Bajas
Afectivo-Relacional	- Ambiente afectivo_CODCA (3.42) - Relación docentes – estudiantes_GEPIA (3.22) - Reflexión y sensibilización_GEPIA (3.46)	- Sentimientos_SACIE (1.89) - Actitudes_SACIE (2.07) - Preocupaciones_SACIE (2.41) - SACIE (2.12)
Instrucción-Evaluación	- Estrategias de enseñanza_CEFA (2.96) - Retroalimentación_CODCA (3.48) - Formatos de aprendizaje_CODCA (3.62) - Manejo de los aprendizajes_CODCA (3.80) - Evaluación_GEPIA (3.11) - Metodología_GEPIA (3.23) - Enseñanza inclusiva TEIP (3.06)	Estrategias de recursos para el aprendizaje_CEFA (2.05)
Organización-Planeación	- Manejo conductual_CODCA (3.44) - Organización_CODCA (3.58) - Planeación_GEPIA (3.06) - Uso del tiempo_GEPIA (3.24) - Condiciones físicas del aula_GEPIA 3.37)	- Manejo de conducta_TEIP (2.93) - Estrategias de comportamiento_CEFA (2.74)
Colaboración	- Prácticas del personal de apoyo y los docentes_GEPIA (3.03) - Práctica del personal de apoyo_GEPIA (3.20)	- Estrategias de cooperación interinstitucional_CEFA (2.81) - Prácticas del docente con familias_GEPIA (2.94) - Colaboración TEIP (2.94)
Mixto	- Contexto de aprendizaje_CEFA (2.99) - GEPIA (3.25) - CODCA (3.51)	- TEIP (2.47) - CEFA (2.80) - Formación docente_GEPIA (2.92)

Nota: Todas las escalas, con excepción de la TEIP, comparten un rango de calificación de 1 a 4, por lo que los puntajes de la TEIP se convirtieron a esa escala. Los datos en paréntesis corresponden a la media de la escala o subescala. El punto de corte para clasificar las escalas o subescalas en altas o bajas fue de 2.96 que corresponde a la media de todas las escalas y subescalas.

Posteriormente, se obtuvo la media total ($M_{total}=2.96$, $D. E=.057$); los puntajes de las escalas se clasificaron en altos y bajos, considerando la media total como punto de corte. Esta clasificación se presenta en la Tabla 6.

A partir de esta agrupación, se puede observar que predominan las puntuaciones altas frente a las bajas en todas las categorías, con excepción de las categorías de Colaboración y Mixta, esta última se encuentra balanceada. Destaca la categoría de Instrucción-Evaluación en la que, de ocho subescalas, siete puntúan por arriba de la media.

Los objetivos del presente trabajo fueron a) identificar los avances y retos relacionados con las prácticas inclusivas de la planta docente, y b) determinar la utilidad de los instrumentos disponibles para evaluarla.

En relación con el primer objetivo, se encontró que los buenos resultados del estudio en cuanto a las actitudes de los docentes coinciden con el planteamiento de Azorín et al. (2017, p. 1034), quienes encontraron que “en la mayoría de las investigaciones recogidas se aprecia una buena actitud por parte del profesorado para el desarrollo de prácticas inclusivas en sus aulas.”

Los participantes del presente estudio obtuvieron puntajes generalmente altos en relación con sus prácticas inclusivas, lo cual se puede constatar en todos los instrumentos (con la excepción de la SACIE), tanto los que corresponden a una autoaplicación como a los de aplicación externa, particularmente en los aspectos Afectivo-relacional, Instrucción-evaluación y Organización y planeación. Se observó un resultado que parece contradictorio, pues los participantes mostraron un buen nivel de prácticas relacionado con el Manejo conductual en la CODCA y un nivel bajo en la subescala del TEIP, Manejo de conducta y en la subescala de la CEFA, Estrategias de comportamiento.

Un análisis más detallado de los instrumentos muestra que, aunque evaluaron el mismo aspecto (manejo de la conducta disruptiva de algunos estudiantes), lo hicieron desde perspectivas diferentes. En el CODCA existen reactivos que preguntan por acciones destinadas a prevenir las conductas disruptivas, mientras que en la TEIP se

valora la autoeficacia para controlar a estudiantes que presentan conductas disruptivas y en el CEFA se enfatiza la enseñanza de habilidades sociales y la implementación de programas conductuales para controlar estas conductas. Estos resultados muestran cómo, a pesar de que los instrumentos evalúan los mismos aspectos generales, al mismo tiempo valoran aspectos específicos.

Por otro lado, predominaron los puntajes bajos en el aspecto Colaboración; en el aspecto denominado Mixto (donde se agrupan puntajes totales de los instrumentos y algún puntaje de una subescala) hubo equilibrio entre puntajes bajos y altos.

En relación con los puntajes de los instrumentos, se encontró que los docentes desarrollan altas prácticas inclusivas en los siguientes aspectos:

- Afectivo-relacional: los docentes se esfuerzan por promover relaciones de respeto entre los estudiantes y entre docentes y estudiantes. Evitan prácticas discriminatorias y promueven en sus estudiantes la reflexión, además de que socializan los beneficios de la inclusión.
- Instrucción-Evaluación: toman en cuenta los conocimientos del alumnado, sus diversas maneras de aprender, la accesibilidad de los contenidos, promueven el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo; se consideran capaces de explicar claramente a todo el grupo las tareas por realizar y sus expectativas sobre sus aprendizajes, ofrecer un currículo desafiante y trabajar con otros profesionales.
- Apoyan a sus estudiantes para que mejoren sus aprendizajes, enseñan habilidades cognitivas y emplean estrategias de enseñanza directas y planificadas. Ofrecen retroalimentación y modelaje. Realizan adecuaciones curriculares y proponen actividades de aprendizaje interesantes. También promueven la autonomía y que se apliquen los conocimientos a la realidad.
- Organización-Planeación: en su planeación toman en cuenta a todo el alumnado y anticipan cómo van a evaluar sus aprendizajes. Utilizan de manera apropiada

el tiempo destinado a las actividades académicas y aprovechan los recursos con que cuentan en sus aulas. Establecen normas de convivencia apropiadas y utilizan la mediación para mantener la buena conducta de sus estudiantes. Establecen, asimismo, rutinas para organizar el trabajo y efectúan buenas transiciones entre clases, evitando perder tiempo.

- Colaboración: se aseguran de lograr un alto nivel de cooperación del personal de apoyo.
- Mixto: se esfuerzan por implementar la educación inclusiva en sus aulas y mantener un apropiado clima áulico. En general, consideran que desarrollan altas prácticas inclusivas, lo cual se confirma con la observación realizada por un agente externo.

En relación con los aspectos en que los docentes requieren mejorar, se encuentran las siguientes categorías:

- Afectivo relacional: muestra una disposición poco favorable para controlar la conducta disruptiva de algunos de sus alumnos y manifiesta preocupación por no poder atender a los estudiantes con discapacidad.
- Instrucción-Evaluación: considera que requiere más apoyo por parte de los especialistas, necesita más recursos en sus aulas y mayor acceso a las tecnologías de la información y comunicación.
- Organización y planeación: requiere de mayores recursos para enseñar habilidades sociales e implementar estrategias que eviten conductas disruptivas. Asimismo, no muestra mucha confianza para prevenir y manejar apropiadamente la posible conducta disruptiva del alumnado.
- Colaboración: necesita ampliar su conocimiento de las familias de sus alumnos y mejorar el trabajo colaborativo con ellas. Necesita también realizar un seguimiento más cercano de sus estudiantes para advertir sus dificultades e intervenir a tiempo mediante el diseño

universal de aprendizajes, de tal forma que ofrezcan repases, retroalimentación y dar más tiempo para que hagan sus tareas.

- Mixto: considera que necesita mayores oportunidades de formación y actualización, en especial para implementar estrategias para favorecer el aprendizaje de todos sus estudiantes y mejorar su autoeficacia para implementar prácticas inclusivas.

Estos aspectos se relacionan con los planteamientos de Marchesi et al. (2009) quienes, como se explicó antes, mencionan que los docentes deben examinar sus actitudes frente a la discapacidad y hacia otras culturas (lo que en el presente estudio se denominó aspecto afectivo-relacional), identificar las necesidades específicas de cada estudiante y responder con diversas estrategias pedagógicas (aspecto instrucción-evaluación).

Además, deben desarrollar empatía hacia los estudiantes (aspecto afectivo-relacional), fomentar el éxito de todos ellos (aspecto organización-planeación), apoyar con distintas estrategias a quienes tienen dificultades de comunicación (aspecto instrucción-evaluación), aprovechar los recursos del aula (aspecto organización-planeación) y apoyar la autonomía de su estudiantado (aspecto instrucción-evaluación).

Por otro lado, también deben desarrollar un alto sentido de autoeficacia para trabajar con grupos diversos, realizar adecuaciones curriculares, promover la aplicación de los conocimientos a la realidad de los estudiantes, tomar en cuenta su totalidad en la planeación, evaluar de manera formativa y asegurarse un alto nivel de cooperación con el personal de apoyo y las familias.

García & Lozano (2021) realizaron un estudio en el que, entre otros objetivos, compararon los resultados de la GEPIA-Autorreporte y la GEPIA-Observación; encontraron que los docentes puntuaron más alto en la GEPIA-A, lo que sugiere que tienden a sobrevalorar sus prácticas inclusivas en los autorreportes, por eso los resultados de la CODCA son muy importantes. En la presente investigación, los docentes puntuaron un poco más alto en la

CODCA que en la GEPIA, el CEFA e incluso en el TEIP, esto valida el comentario de que las personas participantes del estudio desarrollan altas prácticas inclusivas.

Diversos autores han coincidido con la importancia de que el profesorado haga un uso óptimo de los recursos existentes en el aula (García & Delgado, 2017), que muestre una buena actitud hacia la diversidad de alumnos, evitar con ello las prácticas discriminatorias (Rappoport & Echeita, 2018) y use el tiempo de manera eficiente (Muntaner, 2014), resultados altos en la GEPIA en el presente estudio. Esta información coincide con lo encontrado por Castaneda-Brizuela & Márquez-Cabellos (2021) en el mismo instrumento.

Los datos apuntan a la necesidad de los docentes de mejorar su relación con las familias (Simón & Barrios, 2019) y que requieren mejores oportunidades de actualización (Organización para el Comercio y el Desarrollo Económicos -OCDE-, 2018). En relación con este último resultado, TALIS muestra que el profesorado mexicano considera que requiere más capacitación para la enseñanza de alumnos con NEE (OCDE, 2018).

El presente estudio confirma los hallazgos de García et al. (2015), quienes observaron altos niveles de prácticas inclusivas en docentes de escuelas regulares; también confirman los de Márquez et al. (2021), los cuales revelaron que docentes de una escuela para estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes obtienen puntajes que, en promedio, muestran las mismas tendencias, aunque un poco más altos que los del presente estudio.

El hecho de encontrar resultados moderadamente altos, en cuanto a las acciones del profesorado para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, concuerda con estudios y planteamientos de Cisternas & Lobos (2019), Muntaner (2014), Murillo et al. (2020), Rappoport & Echeita (2018), Serrato & García (2014), Márquez-Cabellos *et al.* (2021); lo cual confirma los resultados.

Los resultados de la SACIE muestran puntajes moderados en la subescala Preocupaciones, que implica que los docentes sienten temor de que el

estudiante con discapacidad sea rechazado por el grupo, que le genere estrés e incrementa su carga de trabajo, y no poder darle la suficiente atención porque su preparación sea insuficiente o inapropiada.

Gracias a los resultados analizados se identificaron las fortalezas y debilidades en las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes, lo cual es importante al momento de decidir qué tipo de capacitación se les puede ofrecer para reforzar las primeras y superar las segundas. Como señalan Ainscow & Miles (2008, p. 29): “de un estudio de la práctica actual de los docentes establecida en la dinámica social interna de las escuelas pueden surgir enfoques más inclusivos.”

Los resultados de la investigación llevada a cabo concuerdan con las afirmaciones de Campa-Álvarez et al. (2020, p. 13) sobre que, en México: “aún se requiere crear una comunidad colaborativa entre los miembros de la escuela y la sociedad, así como coordinar las formas de apoyo para la inclusión de manera que sean efectivas para todos los actores involucrados en el proceso”.

CONCLUSIONES

El personal docente que participó en el estudio muestra puntajes que denotan prácticas inclusivas elevadas en cuanto al uso de una metodología variada para beneficiar al estudiantado de sus grupos, explican expectativas y organizan a sus estudiantes para optimizar sus aprendizajes, evitan discriminarlos y organizan el aula para aprovechar los recursos de que disponen, aplican estrategias de trabajo cooperativo entre los estudiantes y tratan de proporcionarles un ambiente de trabajo agradable y seguro.

No obstante, revelan necesitar apoyo para mejorar algunas prácticas inclusivas, como por ejemplo aumentar las formas de colaboración con las familias y con otros; requieren de una mayor formación o capacitación, es decir, se identifica la necesidad de contar con recursos para atender al alumnado con NEE. Tienen dificultades para

el manejo de las conductas disruptivas en los grupos y para mejorar las relaciones entre ellos.

Recursos como la GEPIA, el CEFA, el TEIP y CODCA proporcionan información valiosa y complementaria en la evaluación de las prácticas inclusivas. Sin embargo, se considera que el instrumento que ofrece información probablemente valiosa, pero no cercanamente relacionada con las prácticas inclusivas es la SACIE. La información de este instrumento podría ser útil al momento de diseñar una intervención para promover una mayor inclusión en sus escuelas, pues proporciona información acerca de los sentimientos, actitudes y preocupaciones de la planta docente en relación con el alumnado con discapacidad.

Se puede hacer un análisis más detallado e identificar de manera más precisa cómo desarrollan los docentes las prácticas inclusivas en sus aulas y para determinar en qué aspectos necesitan mayor apoyo. Esta idea se fundamenta en las afirmaciones de Azorín et al. (2017), quienes consideran que la evaluación de las escuelas a través de instrumentos puede derivar en el diseño de intervenciones que favorezcan la atención a la diversidad y a la implementación de prácticas inclusivas. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que “no basta con tener prácticas inclusivas si no se cuenta con las políticas y cultura alineadas con los principios de la educación inclusiva, pues el esfuerzo del profesorado (...) se encuentra en desventaja ante los factores institucionales” (Flores et al., 2017, p. 54).

El proceso de educación inclusiva desarrollado por algunas escuelas mexicanas debe evaluarse de manera constante, de tal forma que se reconozcan sus fortalezas y debilidades. El presente artículo de investigación contribuye a esta evaluación, aunque se requieren mayores estudios para generalizar con mayor confianza. Por ejemplo, aquellos en los que se aplique la CODCA de manera más amplia, pues en el presente trabajo fue el instrumento con menor número de aplicaciones.

Cabe señalar que la muestra de este estudio fue limitada, por lo que sus resultados no son generalizables; se requiere de más investigaciones

para identificar con mayor certeza las prácticas inclusivas de los docentes en distintos ambientes y niveles escolares, aspecto relacionado con el carácter situado o contextual de la educación inclusiva.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: Los autores declaran no presentar conflicto de intereses.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES Y AGRADECIMIENTOS: A continuación, se menciona la contribución de cada autor, en correspondencia con su participación, utilizando la Taxonomía Crédit:

- Ismael García Cedillo: Autor principal, diseño del estudio, análisis de los resultados, redacción del reporte de investigación original y supervisión de las actividades de investigación.
- Silvia Romero Contreras: diseño del estudio, análisis de los resultados, redacción del reporte de investigación final.
- Blanca Nely Vázquez Martínez: gestión y realización del trabajo de campo, supervisión de las actividades de investigación, elaboración de las bases de datos, revisión del reporte de investigación final.
- Eugenio Blanco Reyna: gestión y realización del trabajo de campo, supervisión de las actividades de investigación, elaboración de las bases de datos, revisión del reporte de investigación final.

Los autores agradecen los permisos otorgados por los directivos de las escuelas participantes, así como la intervención desinteresada y entusiasta de los docentes.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: La institución responsable de la investigación no cuenta con Comité de Ética, pero las autoridades de la misma dieron permiso para efectuar la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=10520_19
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf
- Azorín, C. M., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Campa-Álvarez, R. Á., Valenzuela, B. A., & Guillén-Lúgigo, M. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de Primarias en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Castaneda-Brizuela, C. C., & Márquez-Cabellos, N. G. (2021). Análisis de prácticas inclusivas de alumnado con discapacidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 58, 55-65. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/58/58_Castaneda.pdf
- Chehaibar, L. (2021). Crecimiento permanente del Sistema Educativo en México. *Boletín UNAM-DGCS-806 Ciudad Universitaria*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_806.html
- Cisternas, T., & Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n1/0718-7378-rlei-13-01-37.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval_diagnostica-usaer-primarias.pdf
- De Escallón, I. E., Richler, D., & Porter, G. (2013). *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*. Fundación Compartir. <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas-que-favorecen-la-atencion-a-la-diversidad.pdf>
- Flores, V. J., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Forlin, C., García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodríguez, J. H. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 1-23. <https://>

www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603111003778569?scroll=top&needAccess=true

- García, F. J., & Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/265>
- García, I., & Lozano, K. (2021). Necesidades educativas especiales en niños y adolescentes con diagnóstico de diabetes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.866
- García, I., & Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, I. (2000). *Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Fondo Mixto México-España-Secretaría de Educación Pública.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A., & Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44725654015.pdf>
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Escalante, L., & Flores, V. J. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las Guías para Evaluar Prácticas Inclusivas en el Aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23150/18558>
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Rubio, S., Flores, V. J., & Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347011.pdf>
- Gómez-Martínez, G. E., Romero-Contreras, S., & García de Loera, L. (2017). Evaluación de las Competencias Docentes y el Clima de Aula - CODCA. (Documento de circulación interna, no publicado). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de investigación* (6ª. Ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Principales cifras nacionales. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M110.pdf>
- Lewis, A., & Norwich, B. (2017). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*. Open University Press.
- Loreman, T., Sharma, U., Earle, C., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measure pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814498.pdf>
- Marchesi, Á., Durán, D., Climent, G., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de las prácticas inclusivas*. Fundación MAPFRE, OEI, UNESCO. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/04/Gui%CC%81a-para-la-reflexio%CC%81n-y-valoracio%CC%81n-de-pra%CC%81cticas-inclusivas.pdf>
- Márquez, N. G., Andrade, A. I., & García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas

- inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46759/46314>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-168.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Guía del profesorado TALIS 2018*. OECD. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Petasis, A. (2019). Discrepancies of the Medical, Social and Biopsychosocial Models of Disability; A Comprehensive Theoretical Framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42-54. <https://www.theijbmt.com/archive/0928/1686534688.pdf>
- Plancarte, P. A. (2016). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Validación de constructo para México* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio de la Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/51502/TESIS%20DOC%20%20Patricia%20Plancarte%20%202016.pdf?sequence=1>
- Porter, G. L. (31 octubre 2017). La educación de calidad y la educación inclusiva son dos caras de la misma moneda. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/10/31/educacion-calidad-educacion-inclusiva-son-dos-caras-misma-moneda-15178/>
- Ramos, D. Y., García, I., Sotelo, M. A., López, M. I., & Murillo, L. D. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217006/194162217006.pdf>
- Rappoport, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 3-27. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v57n3/0718-9729-perseduc-57-03-00003.pdf>
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. SEP. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31181607>
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., & Fletcher, T. (2019). *The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives*. In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (Eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (pp. 509-523). SAGE.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3495/estrategia-nacional-educacion-inclusiva>

- Serrato, L. T., & García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048015.pdf>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Simón, C., & Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- UNESCO. (13 de marzo de 2023). ¿Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación? <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf>
- UNICEF. (2014). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/crcgencommes.pdf>