

Prácticas inclusivas en la formación docente en México

Inclusive practices in teacher training in Mexico

Vasthi Jocabed Flores Barrera^{a,*}, Ismael García Cedillo^a, Silvia Romero Contreras^a

^aUniversidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Recibido: 24 de febrero de 2017

Aceptado: 10 de junio de 2017

Resumen

Las prácticas inclusivas incorporan a la diversidad como un recurso que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, aunque se centran en las personas más vulnerables mediante el ofrecimiento de una mayor calidad educativa. El presente estudio descriptivo buscó identificar las prácticas inclusivas de docentes que forman docentes en una Escuela Normal en México. Participaron ocho docentes y 247 estudiantes; se utilizó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (formatos de observación y estudiantes), el Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje y se hicieron entrevistas semi estructuradas. Los resultados sugieren que, aunque la percepción general es que el profesorado participante tiene altas prácticas inclusivas, precisa mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno; asimismo, se identificó la necesidad de un plan de actualización docente que enriquezca conceptualmente al profesorado y propicie la implementación de la educación inclusiva dentro de la Normal.

Palabras clave: prácticas inclusivas, educación inclusiva, formación docente.

Abstract

Inclusive practices include diversity as a resource that favors teaching-learning processes in the classroom, although they focus on the most vulnerable people by offering them higher-quality education. This descriptive study sought to identify the inclusive practices of teachers who train teachers in an *Escuela Normal* (teachers' college) in Mexico. Eight teachers and 247 students participated in the study; the Guidelines for the Evaluation of Inclusive Practices in the Classroom (observation formats and students), the Learning Strategies Questionnaire, and semi-structured interviews were used. The results suggest that, although the general perception is that participating teachers have high inclusive practices, they need greater support in the physical conditions of the classroom, methodology and teacher-student relationship. It was also identified the need for a refresher program for teachers to conceptually enrich the teaching staff and encourage the implementation of inclusive education within the *Escuela Normal*.

Keywords: inclusive practices, inclusive education, teacher training.

Para citar este artículo:

Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. *Liberabit*, 23(1), 39-56. doi: 10.24265/liberabit.2017.v23n1.03

Este es un artículo Open Access bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0



Introducción

Educación Inclusiva y Prácticas Inclusivas

Los sistemas educativos de la mayoría de los países en el mundo están haciendo cambios a fin de alinearse con las propuestas de la Educación Inclusiva (EI) (Romero-Contreras, García-Cedillo, & Fletcher, 2017). La EI es un proceso que reestructura las políticas, culturas y prácticas, busca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, así como el involucramiento de toda la comunidad para mejorar la escuela en beneficio de docentes y estudiantes. La implementación de la EI busca superar las barreras para el acceso y la participación; considera la diversidad como una riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Booth & Ainscow, 2002). Sin embargo, su implementación exige un proceso situado, en el que se consideren la historia de las instituciones, sus recursos, su capacidad de cambio, entre otras. En otras palabras, los principios generales de la educación inclusiva orientan su implementación, pero esta depende de la idiosincrasia de cada escuela, es decir, los cambios deben surgir desde dentro de las mismas (Ainscow, 1999).

Uno de los aspectos más importantes de la implementación de la educación inclusiva se relaciona con las prácticas inclusivas puestas en marcha por las y los docentes. Las Prácticas Inclusivas (PI) constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión (Booth & Ainscow, 2002), y se refieren a todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad (Fernández, 2013). Las PI son contextuales, es decir, se implementan en función de las necesidades del grupo, así que desde este enfoque se habla de prácticas adecuadas o inadecuadas, porque lo que funciona para un grupo puede no hacerlo en otro (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

Las PI exigen cambiar la organización escolar, crear aulas donde el alumnado tenga la confianza de

expresar sus dudas, que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y sean capaces de reconocerla como un desafío que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2010). Para concretar las PI se deben cumplir algunos requisitos, como: diseñar diversos materiales teniendo en cuenta las características del alumnado, usar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, flexibilidad curricular, libertad para que el alumnado decida qué y cuándo evidenciar su aprendizaje, ofrecer variedad de actividades que motiven al alumnado, con diferente grado de complejidad para que por sí mismas favorezcan la diversificación y organización óptima del tiempo (Rubio, 2015).

Se considera que la promoción de la educación inclusiva constituye una estrategia para impactar en el desarrollo social y económico de cualquier país. En México, el modelo integrador visibilizó las necesidades educativas de los grupos vulnerables, aunque en un inicio se enfocó más en las personas con discapacidad. Entre los principales logros se contaron los siguientes: la sensibilización y empatía hacia este grupo de personas, su escolarización en escuelas regulares y trabajo colaborativo entre el personal de educación especial y regular; entre sus retos se cuenta que faltó garantizar una educación de calidad acorde a las características y potencial de cada estudiante, tal como lo propone el modelo de educación inclusiva (García & Romero, 2016). La educación inclusiva concibe que todas las personas involucradas en la educación tienen responsabilidad y potencial para transformar la política, cultura y práctica educativa, con la intención de beneficiar a toda la comunidad escolar. Sin embargo, hay numerosos estudios que señalan al profesorado como pieza clave para el éxito de la educación inclusiva, para ello es necesario que cada docente se apropie de los objetivos de este tipo de educación y, a partir del compromiso, sea capaz de desafiar los estereotipos de la educación homogeneizadora, que promueva el cambio social, y que desde el marco de la colaboración y la apertura a la diversidad, se

proponga conseguir una mejor educación para todo el alumnado (Rubio, 2015; Sales et al., 2010).

Con la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), en México se han hecho cambios estructurales en el sistema educativo, los cuales repercuten directamente en el profesorado, quien ha reaccionado con descontento y confusión. Aparentemente, la justificación de dichos cambios son los resultados poco favorables en las evaluaciones internacionales en las que el país participa, junto con las naciones integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Entre otras conclusiones, estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente, la cual según varios autores (Amaya-de Rebolledo & Amaya, 2010; Ascue, 2007; Nosei & Caminos, 2014), es considerada como una estrategia para mejorar la educación y en especial para promover la educación inclusiva.

Es necesario evaluar las prácticas docentes para identificar virtudes y áreas de oportunidad en cuanto al servicio educativo que ofrecen los centros escolares, pero sin descontextualizarlas de las políticas y culturas que se gestan dentro de cada escuela. Es importante que el profesorado reflexione sobre su propia práctica, considere la opinión y evaluación de sus estudiantes y que en conjunto con sus compañeros y las autoridades tomen decisiones a favor de la inclusión. Lograr escuelas que promuevan la participación democrática en un marco de lucha por la justicia social, que expanda sus límites para hacer ver que la normalidad es la diversidad, y que esta es positiva y enriquecedora, implica profesionales que desde la formación inicial y continua consideren la educación como un derecho humano y no como un acto de generosidad.

Escuelas Normales en México y la formación inicial docente

En México, la formación docente es prácticamente nueva y ha evolucionado paulatinamente. Desde 1600

se distingue la primera disposición sobre educación elemental y aparecen los primeros requisitos para ser docente en el mundo novohispano (Navarrete, 2015). Pero es hasta en 1823 que la Compañía Lancasteriana funda la primera escuela que dentro de sus áreas incluye la educación normal, dirigida a capacitar docentes para la enseñanza primaria. En 1887 se fundó la primera escuela normal para varones y después en 1888 la respectiva para mujeres, convirtiendo esas últimas décadas del siglo XIX como el despunte de las Escuelas Normales (EN) en México (Ducoing, 2004). Luego, en 1906 se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales para sustentar la política de la formación normalista las EN, pero no fue hasta que en 1982 se les reconoció como instituciones de educación superior (Nieto, 2012). Actualmente conservan el histórico nombre de Escuelas Normales sin que este término esté relacionado con el concepto de normalidad o deficiencia.

La formación inicial docente es diferente en cada país, pero la mayoría ha incorporado las Licenciaturas de docencia en las universidades a la par de cualquier otra área de conocimiento, mientras que en México, hasta hace poco tiempo la formación inicial docente se concentraba en las EN definidas como instituciones de educación superior pero exclusivas para la formación de docentes, sin embargo, aún están lejos de ser consideradas como tal, pues su cultura y política se asemeja a las escuelas de educación básica (Navarrete, 2015). Sin embargo, queda claro que la formación docente se ha visto sincronizada con estrategias políticas y económicas que han permeado no solo en el enfoque y la metodología, sino que han marcado una evolución en la formación de los docentes.

En el año 2012 la Secretaría de Educación Pública hizo una evaluación a las EN y concluyó que hacía falta fortalecerlas desde lo curricular hasta lo material, pues contaban (y cuentan) con escasos recursos tecnológicos y de infraestructura; además, las EN rurales tienen un panorama todavía más

desfavorable. La evaluación mencionada también concluyó que la falta de actualización del profesorado que labora en las EN constituye una debilidad para consolidarse como instituciones de nivel superior y de calidad, pues pocos de sus docentes tienen el perfil deseable para estas instituciones. A finales del año 2000, las EN tenían planes y programas poco pertinentes, poca participación en la evaluación, escasa movilidad estudiantil y docente, y pocos y pequeños cuerpos académicos consolidados en el Sistema Nacional de Investigadores (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Para el momento del presente estudio (agosto de 2016), las estadísticas publicadas en el portal web de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación (DEGESPE) referente al ciclo escolar 2014-2015 señalan que en México habían registradas 446 escuelas Normales públicas, rurales y particulares; estas Normales contaban con un total de 16 760 docentes y directivos, de los cuales 13 542 eran docentes frente a grupo. A nivel nacional, la mayoría de los formadores de docentes (10 089) tenía estudios de Licenciatura y trabaja por horas (9146). Para el ciclo escolar 2014-2015, la matrícula nacional era de 115 417 estudiantes que se preparaban para ser docentes, en las 14 diferentes Licenciaturas que ofreció la DEGESPE para ese ciclo escolar, la mayoría se concentraba en la Licenciatura en Educación Primaria. Con la Ley General de Servicio Profesional Docente se abrió la oportunidad para que otros profesionales con formación afín a la educación pudieran concursar y ocupar una plaza como docentes de educación básica, sin embargo, la mayoría de los aspirantes todavía provienen de EN públicas y privadas, confirmando que en México la formación inicial docente es acaparada por las escuelas normales (Poy, 2016).

Se esperaría que desde la formación inicial docente las EN ofrecieran herramientas para la reflexión, crítica, transformación social, investigación y estrategias de innovación educativa (Sales et al., 2010). En relación con la educación inclusiva, se han incorporado materias de atención a la diversidad y

atención educativa para la inclusión en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria; sin embargo, como en muchas otras áreas, la formación inicial docente da más prioridad a lo disciplinar que a lo pedagógico y la práctica no siempre se realiza en escuelas con enfoque inclusivo, por lo que la experiencia y las herramientas pedagógicas que el alumnado normalista adquiere son escasas (Calvo 2013, Casablanca, 2010; Espinosa, 2014; Gutiérrez, Morales, & Viramontes, 2014).

Con base en lo anterior, se identifica como problema de investigación la necesidad de identificar los procesos y prácticas de inclusión que tienen lugar en las EN durante la formación inicial, pues queda claro que el alumnado de estas instituciones será quien a corto plazo tendrá a su cargo la instrucción de las y los alumnos de educación básica y se espera que puedan ofrecer una educación inclusiva y de calidad. Además, se debe considerar que el profesorado que enseña a los futuros docentes se convierte en modelo a seguir, pues la imitación y repetición de prácticas, estrategias y estilos de enseñanza del profesorado normalista tiene gran influencia en los futuros maestros y maestras.

Así, el presente trabajo es un estudio de tipo descriptivo que tuvo como objetivo general identificar las prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes de una Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, en México. Se buscó conocer la percepción de la población estudiantil sobre las prácticas inclusivas de sus docentes y la propia percepción de estos últimos. Lo anterior permite identificar las fortalezas del profesorado que labora en esta EN y las necesidades o apoyos que precisan para enfrentar sus retos, según el nivel y población que atienden. Se establecieron como objetivos específicos el comparar la perspectiva de docentes, estudiantes y equipo de investigación en relación con el nivel de prácticas inclusivas e identificar si hay diferencias en la percepción estudiantil, según la licenciatura y semestre que cursan, con respecto a las prácticas inclusivas del profesorado evaluado.

Método

Esta investigación es de tipo mixta, descriptiva y no probabilística (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010), se trabajó con estudiantes y docentes de las Licenciaturas de Educación Primaria, Educación Física y de Educación Secundaria con Especialidad en Historia. Aunque hubo criterios de inclusión para la muestra, debido a las características de la población y el tiempo disponible para el presente estudio el muestreo fue por oportunidad.

Participantes

La Escuela Normal participante tiene cinco planteles en el Estado de San Luis Potosí, México, localizados en distintos municipios; la oferta educativa para cada ciclo escolar depende de la DEGESPE. Esta escuela tiene dos modalidades de estudio: escolarizada y mixta, en la primera estudiantes egresados de bachillerato acuden de lunes a viernes, conforme el calendario escolar que dispone la Secretaría de Educación Pública (SEP), mientras que la segunda está dirigida a docentes que ya laboran en la educación básica, pero su perfil profesional no corresponde con los requisitos de la SEP, por lo que acuden a esta Escuela Normal un día a la semana y durante el periodo oficial de vacaciones. Al momento de la investigación esta escuela operaba en ambas modalidades, además de un programa de posgrado.

La plantilla docente y administrativa (contando los cinco planteles) es de 267 personas. La matrícula escolar en todo el Estado es de 1139 estudiantes en la modalidad mixta, 1336 en la escolarizada y 90 en posgrado, para un total de 2565.

El presente estudio se realizó en el plantel de la capital potosina, en el cual participaron autoridades, personal administrativo, docentes y estudiantes de la modalidad escolarizada. Al momento de la investigación la matrícula estudiantil era de 499 estudiantes, la mayoría inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria; solo había un grupo de tercer semestre con 32 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y un grupo de quinto semestre con 45 estudiantes de la Secundaria con Especialidad en Historia; de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria había dos grupos de séptimo semestre, que en total suman 62 estudiantes.

Se observaron y evaluaron ocho docentes, quienes fueron elegidos de acuerdo con las materias que impartían y su relevancia para el propósito del presente estudio. Por otra parte, se trabajó con el estudiantado que cursaba estas materias, a quienes se les aplicó uno de los instrumentos utilizados para identificar las prácticas inclusivas de los docentes, tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1
Muestra de estudiantes y docentes participantes

Licenciatura	Semestre	Estudiantes Participantes	Materia evaluada	Docente
Primaria	1	52	El sujeto y su formación como docente	A
	3	30	Adecuaciones curriculares	B
		23	Iniciación al trabajo docente	C
	5	36	Atención a la diversidad	D
		21	Herramientas básicas para la investigación	E
	7	32	Atención educativa para la inclusión	F
Educación física	3	26	Desarrollo de los adolescentes	G
Secundaria con Especialidad en Historia	5	27	Secundaria con Especialidad en Historia	H
<i>N</i>		247	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía	8

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

La evaluación se realizó mediante observación no participante, entrevistas semi estructuradas y la aplicación de cuestionarios a docentes y estudiantes.

Se diseñaron entrevistas semi estructuradas para autoridades, personal administrativo y docentes, las cuales permitieran conocer su perfil y experiencia profesional; se les preguntaba sobre su formación inicial y de posgrado, trayectoria en la docencia y situación laboral dentro de la escuela normal (por ejemplo si su contrato es de base, comisión o por honorarios), percepción de la institución mediante preguntas sobre las fortalezas, amenazas, debilidades y oportunidades de la institución, conocimientos y actitudes hacia la inclusión (por ejemplo, se les

preguntó ¿para usted qué es la educación inclusiva?) y la identificación de necesidades educativas del alumnado normalista (por ejemplo ¿cuáles son las necesidades de sus estudiantes?, y ¿qué hace usted para solventarlas?). Las entrevistas semi estructuradas para el alumnado fueron encaminadas a indagar sobre su vocación profesional (por ejemplo, se les preguntaba ¿por qué decidieron estudiar para ser maestra/o? ¿quién influyó para esa decisión? ¿fue su primera opción?, o se le cuestionaba más sobre su primera opción y el cambio de decisión), sobre conocimientos sobre educación inclusiva (por ejemplo, se les pedía definieran para ellas y ellos qué es la educación inclusiva, si creen tener las herramientas necesarias para ser docentes inclusivos y qué les hace falta para lograrlo). Relacionado al objetivo de la

investigación, se les cuestionó sobre la percepción que tienen de sus docentes, con preguntas como ¿qué opinas de tus maestras/os? ¿crees que tus docentes son inclusivos?, entre otras.

Para la observación no participante se utilizó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) que es el resultado de una adaptación del Índice de inclusión de Booth y Ainscow y la Guía de observación de García y Romero (García, Romero, & Escalante, 2011). La GEPIA tiene dos versiones: auto reporte y observación, en la primera el profesorado tiene la oportunidad de autoevaluarse y reportar sus prácticas, mientras que, en la segunda, una persona ajena al aula ingresa para observar la práctica docente; este instrumento ha sido utilizado en diversas investigaciones sobre inclusión (García, Romero, Rubio, Flores, & Martínez, 2015; Serrato & García, 2014), la GEPIA cuenta con los requisitos de confiabilidad y validez estadísticamente esperados (García, Romero, & Escalante, 2011).

Para esta investigación se adaptó la GEPIA de Observación, para que el estudiantado evaluara las prácticas inclusivas de sus docentes; a partir de este momento se le denominará GEPIA-estudiantes. Esta versión adaptada considera seis categorías: Condiciones físicas del aula, Uso del tiempo, Metodología, Evaluación, Relación entre el maestro y los alumnos y Reflexión y sensibilización; tiene un total de 29 reactivos tipo Likert que van desde totalmente cierto (se puntúa con 4) a totalmente falso (se puntúa con 1). Algunas preguntas clave de este instrumento son: "*El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos*" de la categoría de condiciones físicas del aula; de la categoría uso del tiempo "*El docente propicia que el tiempo en el*

aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos"; de la categoría de evaluación "*El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa*".

Esta versión de la GEPIA tiene una confiabilidad alta ($\alpha = .86$); en el análisis factorial confirmatorio se obtuvieron cinco factores que explican el 7.33% de la varianza y el 56.46% de la varianza acumulada lo que evidencia un buen nivel de validez de constructo.

También se aplicó el Cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje: Cuestionario para el profesor (Mitchell, 2014) consta de 34 reactivos tipo Likert con cuatro escalas que van desde muchas veces hasta nunca, los reactivos indagan sobre las prácticas docentes que promueven habilidades cognitivas, trabajo colaborativo y metodología diversificada. Dicho cuestionario fue traducido y adaptado por Fletcher, García y Romero en el 2015 y actualmente se está investigando los valores psicométricos para la población mexicana.

La percepción cualitativa sobre las prácticas inclusivas de los docentes formadores de docentes se obtuvo mediante las entrevistas, mientras que la percepción cuantitativa del profesorado sobre sus prácticas se obtuvo mediante el Cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje; la percepción del alumnado se obtuvo con la GEPIA-estudiantes y para contrastar la percepción del equipo de investigación se utilizó la GEPIA-observación. La siguiente tabla resume la aplicación de instrumentos según los participantes del estudio.

Tabla 2
Relación de instrumentos aplicados a la muestra

Participantes	Instrumento	Total
Autoridades educativas		2
Personal administrativo		3
Docentes	Entrevista semi estructurada	5 ^a
Estudiantes (individual)		21
Estudiantes (grupal)		1
Docentes	GEPIA (formato Observación)	10 ^b
Docentes	Cuestionario para fortalecer el aprendizaje	8
Estudiantes	GEPIA (formato estudiantes)	247

^a Cuatro de los ocho docentes observados y al docente encargado del departamento de psicopedagogía.

^b Se observó en dos ocasiones a dos docentes.

Fuente: Elaboración propia.

De las entrevistas a docentes se obtuvo su perfil profesional (formación inicial, máximo nivel académico, experiencia en la docencia, en la educación Normal o superior, su función y condición laboral dentro de la institución), percepción de la institución (historia o antecedentes, fortalezas y debilidades, también las características y necesidades educativas de la población estudiantil), sobre los conocimientos y actitudes hacia la inclusión, se les preguntó sobre conocimientos previos, definición de conceptos, capacitación o formación sobre el tema y la actitud ante la educación inclusiva.

Las entrevistas al alumnado fueron dirigidas a conocer la percepción que tienen sobre las prácticas inclusivas de sus docentes, su percepción sobre sus experiencias de prácticas, el conocimiento y percepción que tienen sobre la educación inclusiva, su principal motivación para estudiar la docencia en esa EN y sus necesidades educativas como estudiantes normalistas.

Procedimiento

Se inició con la gestión y autorización por parte de las autoridades educativas de la EN. Los criterios de inclusión para docentes participantes fueron: impartir materias directamente relacionadas con la educación inclusiva, diversidad y grupos vulnerables, compromiso y desempeño docente y que accedieran a la participación voluntaria durante la investigación. Con el alumnado, el criterio de inclusión fue seleccionar al grupo de cada docente participante y para las entrevistas se escogió una estudiante y un estudiante de cada grupo. Para las entrevistas con las autoridades y el personal administrativo el criterio de inclusión fue la disposición para participar en la entrevista y que por su función y experiencia pudieran dar a conocer la cultura y política escolar.

En relación a la Licenciatura en Educación Primaria, se trabajó con los docentes que imparten las materias de: adecuaciones curriculares, atención a la diversidad, atención educativa para la inclusión,

el sujeto y su formación profesional como docente e Iniciación al trabajo docente. En la Licenciatura en Educación Física se eligió la materia desarrollo de los adolescentes. Para la Licenciatura de Educación Secundaria con Especialidad en Historia, por conveniencia, se observó la materia de seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II; también por conveniencia se seleccionó la materia de herramientas básicas para la investigación educativa, impartida en quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Mediante el departamento de prefectura se hizo el primer contacto con el profesorado para presentarles la investigación e iniciar con la observación no participante; a quienes accedieron se les garantizó ética y confidencialidad para el manejo de la información. Se continuó con la aplicación de instrumentos y, conforme al horario de los participantes, se concretaron las entrevistas. Al finalizar la investigación se entregaron los resultados a las autoridades educativas y a quienes lo solicitaran, además se difundieron por medio de carteles en puntos estratégicos de la EN para conocimiento de la comunidad escolar.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS versión 21. Para la triangulación de los instrumentos cuantitativos [GEPIA (observación y estudiantes) y Cuestionario], se calculó la correlación *Rho de Spearman*, que mide la relación lineal entre dos variables, aunque por el tamaño reducido de la muestra (ocho docentes) solo se puede dar una

impresión de lo que pasaría si esta se ampliara. Debido a la muestra irregular de estudiantes, por grupo y por semestre (consultar Tabla 1), se igualó la muestra aleatoriamente de las diferentes licenciaturas y se usó la prueba no paramétrica para muestras independientes *Kruskal Wallis*, la cual permite comparar más de dos muestras, después se hizo un pos-hoc con la prueba *U de Mann-Whitney* y se calculó el tamaño del efecto con *r de Rosenthal* (Field, 2009).

Para el análisis cualitativo de las entrevistas se hizo una categorización selectiva, según los objetivos, que permitiera dar cuenta del perfil profesional del profesorado, las prácticas inclusivas de los formadores de docentes y estudiantes, características de la EN y necesidades educativas del alumnado normalista.

Resultados

Para identificar las áreas en que el profesorado tenía mayores prácticas inclusivas se comparó la percepción del estudiantado y el equipo de investigación, para lo cual se calculó el promedio de los resultados de la GEPIA-estudiantes y la GEPIA-observación. De este análisis se encontró que, al comparar los resultados con el puntaje máximo de cada categoría, las y los docentes de la EN participante tienen mayores prácticas inclusivas en las categorías de uso del tiempo, evaluación y reflexión y sensibilización, mientras que precisan mayores apoyos en condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno.

Tabla 3
Resultados de GEPIA estudiantes- GEPIA observación

Docente	Condiciones físicas del aula	Uso del tiempo	Metodología	Evaluación	Relación maestro alumno	Reflexión y sensibilización	TOTAL
<i>Puntaje máximo</i>	20	12	28	16	28	12	116
A	14.07	8.81	20.63	13.35	22.12	11.63	90.61
B	17.34	10.08	23.02	14.67	23.36	11.75	100.22
C	10.74	7.41	20.24	9.64	22.11	11.43	81.57
D	13.06	9.40	21.96	13.09	21.65	11.63	90.79
E	11.95	10.35	20.19	11.26	21.69	11.38	86.82
F	12.45	10.37	21.59	12.66	17.42	11.51	86.00
G	12.39	9.63	24.90	12.59	21.23	11.19	91.93
F	12.45	10.37	21.59	12.66	17.42	11.51	86.00
G	12.39	9.63	24.90	12.59	21.23	11.19	91.93
H	17.35	9.92	24.34	15.09	23.65	11.76	102.11
Σ	109	76	177	102	173	92	730.05
Media	13.67	9.50	22.11	12.79	21.65	11.54	91.26

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se observa que, en general, los docentes fueron calificados con altas prácticas inclusivas; las docentes B (enseñan la materia de Adecuaciones curriculares, Lic. Primaria) y H (enseña la materia de Desarrollo de los adolescentes I, Lic. Educación Física) obtuvieron los puntajes más altos, mientras que el docente C (enseña la materia Iniciación al trabajo docente, Lic. Primaria) fue evaluado con menores prácticas inclusivas, tanto por sus estudiantes como en la observación del equipo de investigación.

Se encontró una relación alta, pero no estadísticamente significativa según la prueba *Rho Spearman* (probablemente por lo reducido de la muestra docente) entre la percepción del estudiantado y del equipo de investigación (GEPIA de alumnos-GEPIA de observación). Hay una

relación baja entre la percepción del profesorado y el equipo de investigación (Cuestionario-GEPIA observación). Se aprecia una relación alta, pero no significativa, entre la percepción del estudiantado y del profesorado (GEPIA alumnos-cuestionario). Este análisis es útil para dar cuenta de la importancia de la auto y co-evaluación, identificación de necesidades y opiniones del estudiantado y la retroalimentación externa tanto en las EN como en cualquier nivel educativo.

Para la comparación por Licenciatura se aplicó la prueba no paramétrica *Kruskal-Wallis* univariada para identificar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas a un valor convencional. Las diferencias de rango, por licenciatura (GEPIA-estudiantes) son las siguientes: Licenciatura en Educación Primaria, un rango promedio de 28.62,

Licenciatura de Educación Física 48.35 y para Licenciatura en Educación Secundaria con

especialidad en Historia es de 42.93. En la Figura 1 se ilustran gráficamente las diferencias por licenciatura.

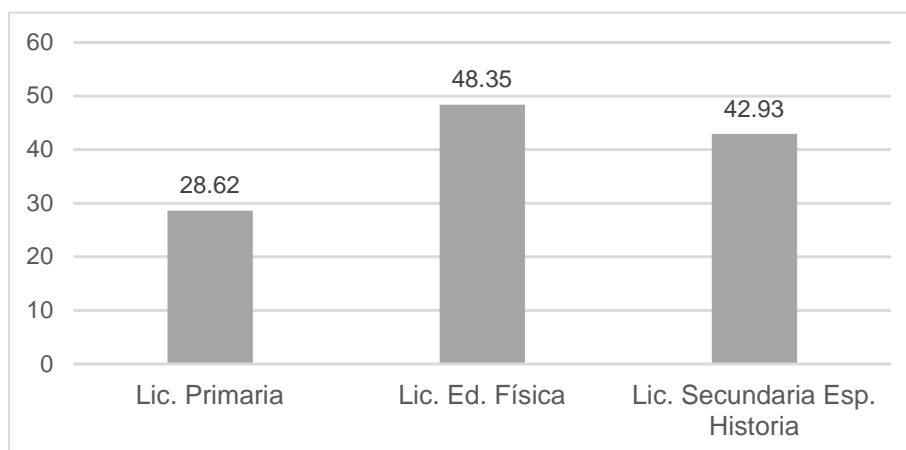


Figura 1. Comparación por Licenciatura de la GEPIA-estudiantes.

Se aprecia que las y los docentes de educación primaria fueron evaluados con menores prácticas inclusivas, mientras que la docente de la Licenciatura en Educación Física es evaluada con mayores PI. Las diferencias entre las licenciaturas fueron estadísticamente significativas: $\chi^2 = 10.298$ (2); $n = 79$, $p = .006$. Esta información permite considerar que hay diferencias, que no se deben al azar, en la percepción estudiantil sobre las prácticas inclusivas de sus docentes.

Los resultados de la prueba *U de Mann-Whitney* señalan que existe una diferencia estadísticamente significativa, aunque el tamaño del efecto fue pequeño a valores convencionales, entre la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria y los de Licenciatura en Educación Física: $U = 167.00$ ($N_1 = 26$, $N_2 = 26$, $p = .002$, dos colas, $r = -.36$). Por el contrario, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, ni entre la percepción de los estudiantes de Licenciatura en

Educación Física y los de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia.

Esta comparación invita al análisis profundo de la metodología, plan curricular y estrategias educativas que se promueven en diferentes licenciaturas pues las licenciaturas de Secundaria con Especialidad en Historia y Educación Primaria comparten características como la recepción de clases mayormente en el aula, evaluaciones teóricas y elaboración de proyectos de forma individual o grupos pequeños, mientras que la Licenciatura en Educación Física se promueve un estilo más participativo, fuera del aula y diferentes contextos como el patio, por ejemplo, las actividades son grupales y las evaluaciones y proyectos son más participativos. Estas situaciones fueron detectadas a partir de la observación y permanencia temporal en la EN participante mientras se desarrollaba el presente estudio.

Se analizó descriptivamente el rango promedio de las diferencias entre semestres, para lo cual se obtuvo lo siguiente: primer semestre $\bar{X} = 68.71$, tercer semestre $\bar{X} = 88.70$ y para quinto semestre $\bar{X} = 78.99$.

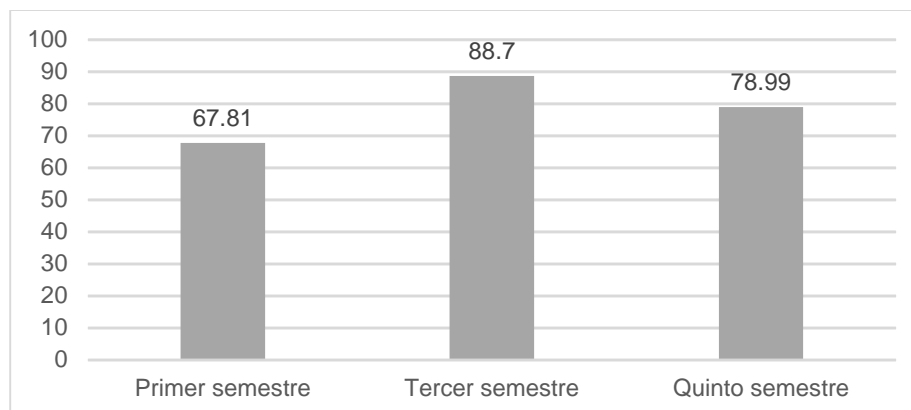


Figura 2. Comparación por semestre de la GEPIA-estudiantes.

La Figura 2 muestra que la perspectiva estudiantil, sobre las prácticas inclusivas de los docentes, comparada por semestre no fue significativa $\chi^2 = 5.576 (2); n = 156, p = .062$. Es decir, no hay relación lineal entre el semestre y la perspectiva que tiene el estudiantado sobre las prácticas inclusivas de sus docentes. Por su parte los estudiantes de tercer semestre son quienes mejor evalúan a sus docentes

y los de primer semestre detectan menores prácticas inclusivas del docente evaluado.

La Figura 3 muestra las categorías de análisis de las entrevistas a autoridades, administrativos, docentes y estudiantes, con el fin de comparar las prácticas inclusivas del profesorado participante.

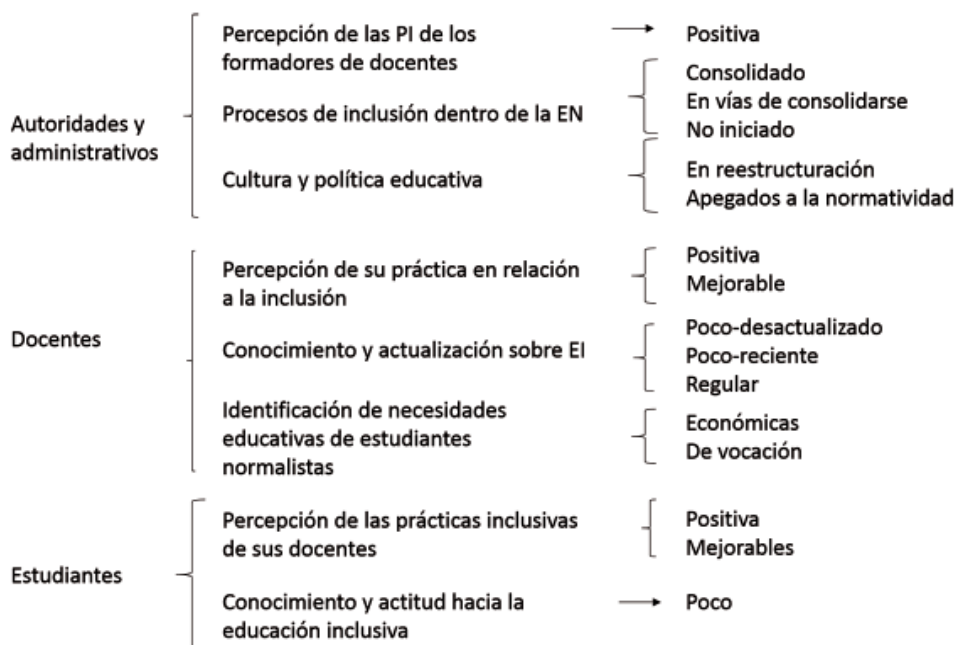


Figura 3. Categorización selectiva de entrevistas semiestructuradas.

Por medio de las entrevistas, se detectó que las autoridades y administrativos (prefectos y encargadas de control escolar) consideran que el profesorado es inclusivo en sus prácticas y hacia el alumnado, como lo refiere un participante al mencionar "*yo creo que los maestros son profesionales y se esfuerzan por dar lo mejor en sus clases, yo no tengo conocimiento de que alguno le falte al respeto a los alumnos y los maltrate, al contrario, tú te puedes dar cuenta porque se llevan bien, algunos como de cuates*". Sobre la actualización sobre temas de educación inclusiva el personal docente, administrativo y las mismas autoridades reconocen que este tema es un área de oportunidad y que no se atiende en la EN pues las características de contratación, los recursos de tiempo y económicos dificultan acciones de este tipo.

Sobre los procesos de inclusión dentro de la EN hubo discrepancia de opinión entre las y los participantes pues mientras que algunos consideraron que "*hace falta mucho camino por recorrer para ofrecer una educación inclusiva*" algunos otros señalaron que "*la escuela ahí va, por ejemplo, puedes ver las rampas, los accesos para las personas con discapacidad, pero ahí va*", situación similar se encontró al hablar de políticas y cultura inclusiva ya que las autoridades expresaron "*buscamos estar en constante cambio para mejorar*" pero también en los principios que marcan las decisiones de la institución se deja ver la prioridad que le dan a cumplir con la normatividad, lejos de instalar una cultura de cambio a partir de las propias características de la institución y la comunidad educativa.

Por su parte, el profesorado reconoció que en sus prácticas pueden mejorar, pero al mismo tiempo se esfuerzan por dar un buen servicio, por ejemplo, un docente expresó "*yo creo que siempre hay cosas*

por mejorar, no puedo decir que juy, soy el mejor maestro! Pero me esfuerzo por dar una buena clase y estar al pendiente de lo que vaya surgiendo, ¡claro!, al margen de las posibilidades". También reconocieron que necesitan más preparación sobre educación inclusiva, pues algunos de ellos solo lo abordaron en la formación de posgrado o algunos otros cursos que han tomado y no son recientes. Respecto a la identificación de necesidades educativas por parte de sus alumnos, la mayoría se concentró en señalar el aspecto económico y la falta de vocación que la mayoría del alumnado enfrenta, pues a criterio del profesorado entrevistado, la mayoría del alumnado normalista estudia esta profesión por tradición familiar más no por convicción en la educación.

La mayoría de los estudiantes reconocieron que sus maestros "*son buenos*", lo cual es consistente con los datos cuantitativos presentados anteriormente, aunque hay quienes comentaron que algunos docentes deben mejorar su estilo y práctica educativa, ya que perciben las clases tediosas. También que en ocasiones no son flexibles ni empáticos, por ejemplo, en ocasiones los materiales que les solicitan para las jornadas de prácticas son costosos, o cuando deben faltar a clases por necesidades relacionadas a embarazos y/o enfermedad de sus descendientes.

Como resultado de las entrevistas, el equipo de investigación percibe falta de organización y trabajo de equipo entre los docentes, debido a que el tiempo de convivencia y para tratar asuntos colegiadamente es escaso y está definido por la condición laboral, es decir, no hay mucho contacto entre los docentes contratados por honorarios y los de base¹.

Desde la perspectiva del equipo de investigación, se detectan altas prácticas inclusivas del profesorado participante, las cuales están claramente definidas por

¹ El profesorado por honorarios sólo es contratado para fines de enseñanza por un periodo y horario específico, mientras que el profesorado de base es contratado de tiempo completo, con todos los derechos laborales y para cubrir las necesidades de la institución, por lo que pueden ser asignados a dictar cátedra, hacer investigación o cumplir cualquier comisión administrativa.

la ejecución del plan de estudios; las fortalezas que tienen los docentes son su perfil y trayectoria en la educación normalista. Hay desigualdad en la concepción y actitud hacia la educación inclusiva, mientras que algunos docentes se perfilan hacia la inclusión, otros parecen no distinguir entre inclusión e integración, e incluso ninguno logra identificarse con el concepto ni lo contextualiza con la EN, por ejemplo un docente explica que *"la educación inclusiva es la atención que se le da a los estudiantes en las escuelas regulares, se les acepta y se les incluye para que también estudien"* otra docente dice *"la educación inclusiva es la que acepta a todos los estudiantes y busca que todos aprendan, aquí ya no importa si tienen o no alguna NEE porque se trata de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación"*. Referente a sus prácticas inclusivas una docente dijo *"considero que si soy inclusiva porque trato a todos por igual y aunque no tengo estudiantes con discapacidad, pues no discrimino ni nada de eso"*.

A pesar de lo anterior, elementos de la política, cultura y práctica institucional de esta EN, así como la falta de identificación por parte de los docentes de las necesidades educativas y la falta de formación continua para el profesorado, ponen en evidencia que la educación inclusiva es aún un reto para esta institución; un docente expresó *"no me había puesto a pensar en las necesidades educativas de los estudiantes pero yo creo que tienen que ver con su proyecto de vida, saber para qué están estudiando para maestros....no hemos recibido capacitación por parte de la institución, solo nos dieron una hace poco, pero fue sobre los cambios en las modalidades de titulación y eso, pero así que yo diga que nos capacitan y actualizan pues no"*.

Discusión

Aunque hubo autorización y disposición de las autoridades para la realización de este estudio, la condición laboral del profesorado fue una limitante, pues la mayoría tiene contrato por honorarios y solo

acude a la institución en el horario de su cátedra; esta situación también es un obstáculo para el desarrollo de proyectos institucionales, capacitación o reuniones de colegiado y trabajo interdisciplinario. La diversidad de conceptos y posturas entre inclusión e integración que hay en la población docente y estudiantil también complicó la identificación de las prácticas inclusivas, pues, aunque se referían al concepto de inclusión, al momento de definirlo parecían referirse al modelo integrador. Esta situación es clave en la formación docente, pues la variedad conceptual y metodológica en torno a la educación inclusiva es confusa e incluso ambigua en el sistema educativo mexicano (García, 2015).

No obstante, el presente estudio permitió identificar que para mejorar su práctica inclusiva, el profesorado formador de docentes participante precisa mayores apoyos en relación con las condiciones físicas del aula, la metodología y la relación maestro-alumno, lo cual refleja la necesidad de flexibilizar el currículum y prestar atención al desarrollo organizativo como una estrategia de cambio que surge desde el interior de la escuela y se ajusta a las necesidades de esta, donde el profesorado tiene el compromiso y derecho de proponer y hacer los cambios pertinentes y beneficiar al alumnado (Sales et al., 2010).

Los resultados cuantitativos convergen con los resultados cualitativos, los cuales sugieren que el profesorado de esta EN tiene altas prácticas inclusivas en su quehacer profesional. Esto es muy importante, pues estos maestros de alguna manera ofrecen modelos de trabajo que sus estudiantes imitan y se apropian, lo cual incluso constituye una metodología de trabajo de mayor influencia que lo que aprenden teóricamente, hay estudios que señalan que generalmente las y los maestros enseñan como ellos mismos fueron enseñados (Pozo, Scheuer, Mateos, & Pérez, 2006). Lo anterior indica que la formación inicial docente debe ser transformada y encaminada a la educación inclusiva como un proceso de instrucción teórica y vivencial.

De igual forma, el profesorado participante precisa apoyos para mejorar la calidad educativa y garantizar una educación inclusiva que atienda la diversidad y favorezca a los grupos vulnerables de la Escuela Normal. Es necesario que la población docente de la EN participante logre identificar las necesidades del estudiantado para que mediante la empatía y el quehacer ético contribuya a mejorar su aprendizaje y experiencia educativa. Según Fernández (2013) el profesorado favorece la diversidad en la medida en que logra identificar las necesidades y apoyos de la población, mediante la innovación de estrategias y por medio de colegiados que propician el desarrollo de la educación inclusiva. Específicamente, hace falta mejorar las condiciones físicas del aula, la metodología de enseñanza y la relación entre el profesorado y la población estudiantil, pues fueron las categorías donde obtuvieron menor puntuación. Las características socioeconómicas de la población estudiantil y la etapa evolutiva en la que se encuentran exigen respuestas docentes e institucionales más flexibles, empáticas y mayores apoyos de vinculación, como becas u otras gestiones que eviten la deserción escolar.

No se detectaron diferencias significativas de las comparaciones por semestre, resultados coincidentes con los de las entrevistas, donde los estudiantes expresan que sus docentes "son buenos" o que "saben mucho", aunque al final identificaron situaciones educativas que necesitaban mejorar. Contrario a lo anterior, sí se encontró una diferencia significativa al comparar las prácticas inclusivas de docentes según la licenciatura en la que enseñan y se encontró que los docentes de Licenciatura en Educación Primaria precisan mayores apoyos. Estudios anteriores muestran que el profesorado que recibe capacitación sobre elementos teóricos de la educación inclusiva, estrategias pedagógicas afines a esta, acompañamiento y asesoría interdisciplinaria, materiales didácticos y apoyo de padres y madres de familia, mejora considerablemente su actitud y práctica a favor de la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales del alumnado

(García & Romero, 2016). Considerando que en esta EN la Licenciatura en Educación Primaria con mayor cantidad de estudiantes y por ende mayor número de docentes, es pertinente proporcionarles capacitación sobre educación inclusiva que permita abordarla no solo disciplinariamente sino a través de la práctica y experiencia durante la formación inicial, lo cual representaría un beneficio para docentes y estudiantes de esta licenciatura.

La perspectiva del estudiantado coincide más con la de la población docente (aunque no es significativa), en comparación con la perspectiva del equipo investigador. El hecho de que la población estudiantil califique con altas prácticas inclusivas a sus docentes puede deberse a que realmente el desempeño del profesorado de la muestra es inclusivo y ofrece educación de calidad o bien puede ser que las y los estudiantes no tienen el criterio ni los conocimientos suficientes para evaluarlos objetivamente, o incluso que el nivel de empatía y temor a afectar a sus docentes les haga sobrevalorar las prácticas inclusivas de los mismos.

En cualquier situación, Calvo (2013) comenta que la población latinoamericana tiene complicaciones para exigir educación de calidad debido a las dificultades de ingreso y egreso, puede ser que en nivel superior los estudiantes limiten su criterio sobre las prácticas inclusivas de sus docentes y se pierda de vista el derecho a recibir una educación justa y de calidad.

En conclusión, el profesorado de la Escuela Normal participante fue evaluado con altas prácticas inclusivas y son percibidos como una de las fortalezas de la comunidad escolar. La percepción de la población estudiantil coincide en mayor medida con la percepción del profesorado que con la del equipo investigador y no se encontraron diferencias significativas al comparar la percepción de la población estudiantil por semestre, pero sí por licenciatura, donde el profesorado de la Licenciatura en educación primaria precisa mayores apoyos para mejorar su práctica inclusiva.

No obstante convendría cuestionarse cómo a pesar de la percepción positiva que se encontró sobre las prácticas inclusivas del profesorado de esta Escuela Normal, aún hay falta de consenso entre los conceptos relacionados con la educación inclusiva, cómo es que tanto docentes como estudiantes consideran tener poco conocimiento acerca del tema y cómo, aunque el profesorado sea considerado como una fortaleza para la institución, no es suficiente para mejorar su condición laboral, de tal forma que los docentes logren una mayor implicación en proyectos institucionales a fin de consolidar espacios de inclusión, equidad y calidad durante la formación inicial docente. Con esto se pone en evidencia 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 por brindar educación de calidad dentro del aula se encuentra en desventaja ante los factores institucionales que influyen en la comunidad educativa.

Los resultados de este estudio no pueden generalizarse pues la población docente con quien se

trabajó es contratada por honorarios, lo que implica que asista solo el tiempo de sus horas frente a grupo y que la mayoría tenga más de un empleo, lo que hace que su participación en proyectos institucionales ya sea de evaluación, planeación o intervención sea reducida. Otra limitante que se debe considerar para futuros estudios, fue el tiempo que se dispone para permanecer en la EN y analizar las políticas, prácticas y cultura de la institución, pues no se puede descontextualizar la práctica docente de las dimensiones institucionales, y para dar cuenta de eso hace falta adentrarse con más tiempo y atención en la comunidad educativa. Por esta razón es necesario hacer más estudios que permitan conocer más sobre las culturas, políticas y prácticas inclusivas en las EN, trabajando en colaboración y co evaluación con la comunidad normalista. Conviene también trabajar en escuelas Normales rurales, privadas e indígenas, con el fin de aportar mayor evidencia empírica a las conclusiones y, sobre todo, aportar opciones de mejora que beneficien a la comunidad educativa desde la planeación hasta el seguimiento de objetivos a favor de la educación inclusiva dentro de los contextos normalistas.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). Tendiendo la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En Jordán, F. (coord). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad Salamanca* (pp. 15-36). España: Amarú.
- Amaya-de Rebolledo, R., & Amaya, Z. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 135-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476008.pdf>
- Ascue, S. (2007). El sentido y la apuesta por la educación inclusiva. *Educación (Lima)*, 16(30), 79-82. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1812/1753>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. Versión en español del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Bristol, UK: Center for Studies on Inclusive Education.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_arttext
- Casablancas, S. (2010). Fases, dilemas y decisiones en torno al proceso metodológico de una investigación educativa centrada en la formación inicial docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7(7), 167-188. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v07a09casablancas.pdf>
- Ducoing, P. (2004). Origen de la escuela normal superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (mayo, 2010). La educación inclusiva como un derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de síndrome de Down. Granada, España.
- Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36(36), 163-179. doi: 10.1016/S0185-2698(14)70615-4
- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE Publications.
- García, I. (2015). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? Cátedra CUMEX de Psicología. En A. García y O. Cruz (2015). *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea*. Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- García, I., & Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/inclusión educativa y la formación docente para la inclusión en México*. Aguascalientes, México: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales-UASLP.
- García, I., Romero, S., & Escalante, L. (noviembre, 2011). *Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA*. Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V., & Martínez, A. (2015). Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. doi: 10.15517/aie.v15i3.20671
- Gutiérrez, M., Morales, L., & Viramontes, E. (2014). Formación docente: competencias didácticas reales que emergen de los desempeños de los estudiantes normalistas. *Ra Ximhai*, 10(5), 387-421. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134025>
- Ley General del Servicio Profesional Docente (11-09-2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Mitchell, D. (2014). Estrategias para fortalecer el aprendizaje: Cuestionario para el profesorado (2015) (Trad. Fletcher, T., García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S.) en *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2ª ed). New York, USA: Routledge.

- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Nieto, M. (2012). *La formación Docente en México*. Ciudad de México, México: DGESPE-SEP. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/43765204.pdf>
- Nosei, C., & Caminos, G. (2014). Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia. *Práxis educativa*, 18(2), 62-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137900007>
- Organización de Estado Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid, España: UNESCO.
- Poy, L. (14 marzo, 2016). Difícil panorama para la docencia. Escuelas normales, en el abandono oficial. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/14/politica/002n1pol>
- Pozo, J., Sheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento [en línea]. En J. Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 29-50). Barcelona, España: Graó.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., & Fletcher, T. (2017). The Advancement of Inclusive Education for Students with Disabilities: An International Perspective. In M. Tejero, & E. Talbott (Eds). *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Rubio, S. (2015). *La participación colaborativa de las familias a través de las prácticas inclusivas* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13477/1/TFM-B.96.pdf>
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., ... & Gámez, M. J. (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.), México D.F., México: McGraw-Hill
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Diagnóstico del programa de fortalecimiento de la calidad en instituciones educativas*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5010/1/images/diagnostico_del_programa_s245.pdf
- Serrato, L., & García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25.

Vasthi Jocabed Flores Barrera

Candidata a máster por la UASLP. Ha trabajado en centros de desarrollo comunitario en el estado de San Luis Potosí en la ejecución y coordinación de programas federales de desarrollo social. Autora y coautora de artículos de investigación en educación inclusiva en educación básica y formación inicial docente.

* vasthiflores@gmail.com

Ismael García Cedillo

Doctor en psicología clínica por la UNAM. Profesor de tiempo completo del Instituto de Investigación y Posgrado de la UASLP. Autor de libros, artículos y cursos nacionales de educación inclusiva. Ha dado conferencias nacionales e internacionales sobre educación inclusiva y ha sido catedrático en distintas universidades y escuelas normales.

ismaelgace@yahoo.com.mx

Silvia Romero Contreras

Doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Ha realizado investigaciones, desarrollado e implementado modelos de intervención en las áreas de comunicación, lenguaje y lengua escrita con poblaciones de educación especial y regular. Asimismo, ha participado en procesos de formación docente en México y otros países de Latinoamérica. También autora y coautora de publicaciones de educación inclusiva.

romerosil@gmail.com