

**DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA
LA INCLUSIÓN: EL CASO DE DOCENTES ESTUDIANTES DE
MAESTRÍA EN MÉXICO**

***DISPOSITION OF BASIC EDUCATION TEACHERS TOWARDS
INCLUSION: THE CASE OF TEACHERS MASTER'S STUDENTS IN
MEXICO***

Blanca Nely Vázquez Martínez¹, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2245-2844>

María Cristina Amaro Amaro², ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7312-4560>

Javier Salvador González Salas³, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4583-1129>

¹Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, División de Estudios de Posgrado. San Luis Potosí, S.L.P. bvazquez@beceneslp.edu.mx

²Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, Coordinación de Posgrado. San Luis Potosí, S.L.P. amaro.cristina@upnslp.edu.mx

³Universidad Politécnica de San Luis Potosí, Academia de Matemáticas. San Luis Potosí, S.L.P. salvador.gonzalez@upslp.edu.mx

RESUMEN

Las políticas nacionales orientadas a la valoración de la diversidad en México sitúan a la inclusión como uno de los objetivos prioritarios para el desarrollo de entornos de enseñanza y aprendizaje adecuados en los niveles de Educación Básica. Dado el papel fundamental del docente en este contexto, resulta crucial conocer su apreciación de las prácticas incluyentes. En correspondencia con lo anterior, el propósito del presente artículo de investigación es identificar la disposición hacia la inclusión de un grupo de docentes estudiantes de posgrado. La metodología empleada fue cuantitativa de tipo descriptiva, en la que se utilizaron varios instrumentos que analizan diferentes facetas de la inclusión en el entorno del profesorado (SACIE-R, TEIP, GEPIA y CEFA). Participó una muestra representativa de profesores de Educación Básica, alumnos de maestría de dos principales instituciones formadoras de docentes del estado de San Luis Potosí, México, elegidos mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Los principales resultados indican factores propicios para la inclusión, pero también, la percepción de carencias en capacitación específica y programas de soporte; información que impacta en la formación y en el apoyo institucional, necesarios para implementar la intervención escolar inclusiva en el aula regular.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, docencia, educación básica, formación de docentes.

ABSTRACT

National policies aimed at valuing diversity in Mexico, place inclusion as one of the priority objectives for the development of appropriate teaching and learning environments at the Basic Education levels. Given the fundamental role of teachers in this context, it is crucial to know their appreciation of inclusive practices. Accordingly, the purpose of this research article is to identify the disposition towards inclusion of a group of graduate student teachers. The methodology employed was quantitative of a descriptive type, in which several instruments that analyze different facets of inclusion in the teaching environment (SACIE-R, TEIP, GEPIA and CEFA) were used. A representative sample of Basic Education teachers participated, master's degree students from two main teacher training institutions in the state of San Luis Potosí, Mexico, chosen through non-probabilistic sampling by accessibility. The main results indicate factors conducive to inclusion, but also the perception of a lack of specific training and support programs; information that

impacts on training and institutional support necessary to implement inclusive school intervention in the regular classroom.

KEYWORDS: *Inclusive education, teaching, basic education and teacher training*

Recibido: (30/11/2023)

Aceptado: (26/03/2024)

INTRODUCCIÓN

La educación como derecho humano fundamental requiere condiciones para garantizar el acceso, permanencia y logro académico de todas las personas sin distinción de sus características, por lo que resulta necesario hablar de educación inclusiva. De acuerdo con Echeita (2017), esta refiere a una perspectiva que muestra los desafíos de equidad en el ámbito escolar, y que trae consigo la meta de transformar las escuelas para que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, particularmente aquellos en riesgo de ser excluidos de las oportunidades educativas (Ainscow, 2019), por lo que se busca su presencia legítima en los espacios escolares, con la intención de promover la justicia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Calabrese & Tan, 2020).

Al respecto, la inclusión se concibe como proceso sin fin que reflexiona sobre las posibles formas de exclusión (Booth & Ainscow, 2004), con el propósito de “hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria” (Blanco, 2006, p. 7), a través de la transformación de la cultura, la organización institucional e institucionalizada y las prácticas docentes, de manera que la enseñanza se adapte a las necesidades de los estudiantes y no al contrario.

De tal forma, la presente investigación se fundamenta en la perspectiva teórica de la educación inclusiva, que expone “la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa” (Ainscow & Miles, 2008, p. 18), por lo tanto, se trata de una postura que orienta la transformación de políticas, culturas y prácticas educativas para generar formas de atención favorecedoras a la amplia diversidad que converge en las escuelas, así como eliminar la exclusión y con ello lograr una mejora general en los sistemas educativos (Ainscow, 2019; Booth & Ainscow, 2004).

En ese sentido, la diversidad se considera una condición natural de los grupos e implica la concurrencia de diferencias en razón de edad, género, raza, discapacidad o cultura, por lo que es inherente a la condición humana y el aula de clases deviene el lugar para encontrarse con ella (López-Melero, 2004; Parrilla, 1999). Entonces, la educación inclusiva promueve el respeto y la valoración positiva de las diferencias en los seres humanos con el objetivo de contrarrestar la exclusión y garantizar el derecho de todos a una educación de calidad, con particular énfasis en aquellos en riesgo de exclusión.

Tal perspectiva está inmersa en las políticas educativas internacionales, pues el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible ([ODS] UNESCO, 2015), propone lograr que la educación sea inclusiva, equitativa y de calidad, con la finalidad de no dejar a nadie atrás en su derecho a educarse. Esto implica particularmente que los docentes estén preparados para enseñar a todos sin excepción, pues, “la inclusión no puede realizarse si los maestros no son agentes del cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan que todos los alumnos tengan éxito” (UNESCO, 2020, p. 20).

En lo referente a la política educativa nacional, se reconoce a la inclusión como un eje articulador transversal a todos los campos formativos, grados, niveles y modalidades educativas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). En este sentido, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019), refiere que el “desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas” (p. 17). Entre los componentes esenciales de esta estrategia se encuentran la planeación

participativa, el diseño de un proyecto escolar para la inclusión, el cambio cultural, la creación de entornos inclusivos, el diseño de estrategias de evaluación adecuadas y la formación docente.

Sin embargo, las políticas educativas en torno a la inclusión muestran un punto importante de quiebre, pues no existe una concordancia entre lo que indican y lo que realmente ocurre en los contextos escolares (Quintero-Ayala, 2020). Por lo tanto, promover la formación y el desarrollo profesional docente continúa siendo un tema prioritario en la agenda de la educación inclusiva, ya que son ellos quienes enfrentan directamente al reto de reducir la desigualdad educativa en las aulas (Ainscow, 2019).

Entonces, se requiere que los profesores tengan una disposición adecuada hacia la inclusión, es decir, que desde su práctica educativa promuevan lo postulado por las políticas para la inclusión, mediante la generación de ambientes propicios para el proceso formativo de todo su alumnado, y que, además, respeten los ritmos, formas y características de cada estudiante a través de la identificación y eliminación de las barreras que afectan el aprendizaje, participación y logro académico.

Estas últimas hacen referencia a la implementación de normativas segregadoras, a los sentimientos y actitudes excluyentes de los educadores sobre las características de los estudiantes, así como a las prácticas y estrategias docentes que no consideran los diferentes ritmos y formas de aprendizaje (López-Melero, 2011), lo que obstaculizaría el logro de los propósitos educativos.

Por lo que, resulta relevante profundizar en la disposición del profesorado de Educación Básica hacia la inclusión, que, para fines de esta investigación engloba los sentimientos, actitudes, prácticas y estrategias referentes a la atención de la diversidad, con el fin de localizar áreas de oportunidad y plantear alternativas que fortalezcan una adecuada disposición.

En los estudios antecedentes, se identifican ciertas tendencias respecto a tales elementos acerca de la disposición; por un lado, algunas investigaciones demuestran que el profesorado desarrolla prácticas inclusivas para sus estudiantes, aprecia la diversidad, diversifica las metodologías, evita las prácticas discriminatorias; además, manifiesta valores y actitudes inclusivas. Sin embargo, enfrentan algunos obstáculos como la falta de una coordinación y un apoyo institucional, la escasa participación de la familia en los procesos educativos de los estudiantes y la carencia de una formación adecuada que les posibilite una mejor intervención (Araya et al., 2020; Campa-Álvarez et al., 2020; García et al., 2018.), lo que desalentaría la continuidad de tales actitudes y prácticas inclusivas.

En la misma línea de investigación, Jurado et al. (2018) identifican que los profesores manifiestan interés por la inclusión, así como actitudes favorables para atender a la diversidad presente en sus aulas pero concluyen que lo anterior no resulta suficiente, pues a pesar de ello, conservan la sensación de no contar con suficiente preparación para atender las necesidades específicas de los estudiantes, y concluyen que, tal sensación desaparece hasta que el profesorado adquiere las herramientas y el acompañamiento necesarios para percibir control y eficacia.

Por su parte, Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano (2018) asocian las buenas actitudes hacia la diversidad y las prácticas inclusivas con la experiencia previa de los docentes, pues encuentran que quienes no han vivido procesos de inclusión en sus aulas, muestran mayores niveles de ansiedad y se sienten poco competentes. Además, deben considerarse las creencias del profesorado al hablar de prácticas inclusivas; por ejemplo, para Benítez y Pacheco (2021) los docentes consideran la inclusión como sinónimo de atención a la discapacidad, pero esta apreciación podría limitar la perspectiva al analizar y realizar prácticas inclusivas.

En contraparte, Palacios-Garay et al. (2020) sostienen que los profesores implementan escasas estrategias didácticas para incluir adecuadamente a todos sus estudiantes, y en específico, tales estrategias refieren a actividades que favorecen el trabajo cooperativo y participativo en clase, fundamentado en la innovación y creatividad de los docentes, ante la carencia de una formación pertinente (Mejía-Elvir, 2022). Incluso, Araya et al. (2020) y Espinoza et al. (2020) identifican que los docentes manifiestan prácticas inclusivas no mostradas en su planeación, lo que evidenciaría una tendencia a resolver las situaciones de manera informal en el aula, y lo que los conduce a

implementar estrategias pedagógicas inclusivas desde la improvisación, ante la carencia de una formación especializada.

Otro aspecto importante es que, además de requerir una mejora en sus procesos de formación y profesionalización para atender a la diversidad, los profesores necesitan fortalecer su nivel de autoestima profesional, con el fin de apreciar los avances en favor de la inclusión, así como evitar la desmotivación y la falta de compromiso dentro del aula (Aguinaga-Doig et al., 2018).

Las investigaciones difieren en algunos aspectos, si bien la formación deviene tema central o punto decisivo al estudiar las actitudes y prácticas inclusivas en el profesorado. Espinoza et al. (2020) ejecutan un análisis diferencial de las prácticas inclusivas según la formación de los docentes centrada en su formación inicial. Asimismo, los estudios mencionados analizan aspectos relacionados con la inclusión, como los sentimientos, actitudes, prácticas o estrategias.

Por tal motivo, resulta pertinente indagar la disposición hacia la inclusión por parte de docentes en servicio que estudian un posgrado, con el objetivo de determinar la influencia de tal condición sobre la inclusión en las aulas de Educación Básica, pues no se localizaron investigaciones que consideren tal variable.

Entre los posgrados dirigidos a profesores en servicio, se encuentran las maestrías de corte profesionalizante, que tienen como propósito fortalecer “la práctica educativa con apoyo en la incorporación de nuevos elementos teóricos, metodológicos e instrumentales; por lo cual se considera que el objetivo principal de este tipo de programas es la superación profesional” (Moreno-Bayardo, 2003, p. 21). También se ofertan programas orientados a la investigación, que tienen como propósito “fortalecer la investigación en el campo de la educación mediante la formación de sus agentes” (Moreno-Bayardo, 2003, p. 22).

En el Estado de San Luis Potosí se imparte este tipo de programas en dos de las principales instituciones públicas formadoras de docentes, como la Maestría en Educación Preescolar, Maestría en Intervención e Innovación Educativa en Educación Preescolar, Maestría en Educación Primaria, Maestría en Intervención e Innovación Educativa en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE); así como la Maestría en Educación Básica y Maestría en Pedagogía y Práctica Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (UPN 241).

Estos programas de maestría se fundamentan en modelos de reflexión sobre la práctica, lo que proporcionaría al profesorado las bases para fomentar la inclusión en el aula, pues autores como López-Melero (2001) y Moriña y Parrilla (2006) afirman que la reflexión docente favorece la investigación de la propia práctica, y, por ende, la posibilidad de identificar y atender a la diversidad.

Lo anterior permitiría vislumbrar que, los profesores involucrados en tales procesos de formación tienen una disposición hacia la inclusión. En tal sentido, se considera que los resultados de esta investigación pueden resultar en insumos que posibiliten el diseño de alternativas contextualizadas de investigación y formación docente, orientadas a favorecer la equidad y la inclusión en el nivel de Educación Básica.

METODOLOGÍA

La investigación expuesta en este artículo se desarrolló con un diseño cuantitativo de tipo descriptivo (Hernández et al., 2014), los datos se obtuvieron mediante la aplicación de cuatro instrumentos que permitieron conocer los sentimientos, actitudes, prácticas y estrategias referentes a la atención a la diversidad, lo que en conjunto identificó la disposición de los participantes hacia la inclusión.

La población de estudio se conformó de 71 estudiantes inscritos en los programas de Maestría en Educación Básica de UPN Unidad 241, así como, Maestría en Educación Preescolar, Maestría en Intervención e Innovación Educativa en Educación Preescolar, Maestría en Educación Primaria y Maestría en Intervención e Innovación Educativa en Educación Primaria de la BECENE, cuya

característica común es que se orientan a la formación permanente del profesorado de Educación Básica; los participantes fueron seleccionados de la población mencionada, constituida por profesores de preescolar, primaria y secundaria de distintas modalidades y regiones del estado de San Luis Potosí.

El tipo de muestreo fue no probabilístico por accesibilidad (Bisquerra, 2009), lo que supuso un procedimiento de selección de participantes en función de la facilidad de acceso y determinado por la participación voluntaria; esto permitió tener un panorama general acerca de su disposición hacia la inclusión.

En primer lugar, se contactó a las autoridades correspondientes de cada institución, con la finalidad de obtener la autorización para realizar la investigación; posteriormente se convocó a participar de manera voluntaria en el estudio, a todos los estudiantes de los mencionados programas de maestría. En atención a los principios de confidencialidad y anonimato, se integró en los instrumentos un consentimiento informado, donde se declaró la participación voluntaria e informada, y se hizo hincapié al mencionar que las respuestas serían confidenciales y solo los autores del estudio tendrían acceso a la información para fines académicos.

La recolección de datos se realizó proporcionando a los participantes un enlace de acceso para cada instrumento digitalizado; esta situación ocasionó que la muestra variara según la escala, pues algunos participantes no contestaron las cuatro encuestas solicitadas, sin embargo, se logró una participación representativa en cada una de ellas.

El primer instrumento aplicado fue la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones ([SACIE-R, por sus siglas en inglés] Forlin et al., 2011); que consta de 15 reactivos que miden las reacciones o sentimientos ante la discapacidad, así como, la disposición actitudinal y preocupaciones de acuerdo con la atención de estudiantes con discapacidad dentro del aula regular; esta escala fue contestada por una muestra del 67.6 % de la población.

Por su parte, la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas, el segundo instrumento, ([TEIP, por sus siglas en inglés] Sharma et al., 2011), evalúa los factores que influyen en la eficacia de las prácticas docentes para la atención a la diversidad, consta de 18 reactivos y fue contestada por el 67.6 % de los profesores estudiantes de maestría.

Un tercer instrumento fue la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula ([GEPIA] García et al., 2018), en la modalidad de autorreporte, y fue contestada por el 70.4 % de los miembros de la muestra. La guía estuvo conformada por 58 reactivos que evalúan las condiciones físicas del aula, la pertinencia de la planeación para la atención a la diversidad, el uso del tiempo en el aula, la viabilidad de la metodología y la evaluación con las características del estudiantado, la relación docente-alumno en términos de respeto y apoyo, la cooperación del personal de apoyo para la atención a estudiantes y familias, la reflexión y sensibilización sobre la diversidad, el acceso a la capacitación y formación docente, la cooperación entre el personal de apoyo y el profesorado, así como la cooperación entre el docente y las familias.

El cuarto instrumento fue el Cuestionario de Estrategias para Favorecer los Aprendizajes ([CEFA], Ramos-Estrada et al., 2020), que consta de 34 reactivos y evalúa el contexto de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, las estrategias para mediar el comportamiento, las estrategias de cooperación interinstitucional y las estrategias de recursos para el aprendizaje desarrolladas por el docente para promover la inclusión de los estudiantes. Cabe aclarar que el 90.1 % de la población respondió a esta escala.

De acuerdo con la medición, cada instrumento considera una escala tipo Likert con un puntaje asignado del 1 al 4 (valores discretos), lo que permitió realizar un análisis de datos de tipo descriptivo, mediante el empleo de la mediana como medida de tendencia central. Una vez recabados los datos, se realizó un análisis estadístico descriptivo.

En este sentido, para dicho análisis se identificaron las variables de posición central del conjunto de datos estadísticos, se realizó un cotejo en la suma de las opciones con los valores menores de percepción (valores 1 y 2), la suma de las opciones con valores mayores de percepción (valores 3 y 4) y sus porcentajes respectivos; así como los promedios de estos porcentajes en ítems pertenecientes a las mismas variables y/o constructos de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se detallan los resultados por cada instrumento aplicado, lo que permitió identificar la disposición de los participantes hacia la inclusión. En cuanto a la escala SACIE-R, que evalúa sentimientos, actitudes y preocupaciones, se observa, en términos generales, un marcado rechazo por parte de los profesores hacia los sentimientos negativos asociados a la inclusión; sobre las actitudes, existe en general una buena disposición para atender la diversidad en sus propias aulas, se observa que los encuestados se muestran altamente preocupados por ofrecer una educación adecuada a sus estudiantes.

No obstante, resulta útil identificar las respuestas por ítem mostradas en la Tabla 1; las columnas encabezadas por los letreros %D o TD y %A o TA, se refiere a las proporciones de encuestados que seleccionaron las opciones con menos valor (1 y 2), y más valor (3 y 4) respectivamente, donde D o TD se refiere a las opciones de la escala de Likert En desacuerdo o Totalmente en Desacuerdo y A o TA a las opciones De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo.

Tabla 1: Resultados estadísticos de las respuestas del cuestionario SACIE-R

Ítem	Mediana	% Mediana	% En D o TD	% En A o TA
1	4	52	12.5	87.4
2	3	32.6	63	37
3	3	27.7	36.2	63.8
4	3	41.7	17.7	82.3
5	1	62.5	95.8	4.2
6	3	33.3	29.2	70.8
7	2	45.8	81.4	18.6
8	3	45.8	31.3	68.7
9	2	44.7	57.5	42.5
10	2	52.0	83.4	16.6
11	1	72.9	96	4
12	3	33.3	29.2	70.8
13	1	58.3	100	0
14	3	35.4	25	75
15	3	39.6	37.6	62.4

En la tabla se muestran los resultados del instrumento de 48 profesores estudiantes de maestría. En esta, se puede observar que el ítem 1, referente a la preocupación de los profesores por la aceptación de los estudiantes con discapacidad en el aula, muestra una mediana de 4 con un 87 % de aceptación, lo cual sugiere que los profesores tienen temores sobre la posible aceptación de los estudiantes con discapacidad por parte del resto de sus compañeros, lo que coincide con los sentimientos mostrados en los ítems 5 y 11, donde rechazan sentir incomodidad al interactuar con personas con discapacidad.

Asimismo, las actitudes mostradas en los ítems 3, 6, 8, 12 y 15 evidencian un alto nivel de aceptación acerca de que los estudiantes con discapacidad se incluyan y estudien en las aulas regulares. Sin embargo, una buena disposición hacia la diversidad en el aula no evita que los encuestados se sientan inseguros al momento de enseñarles, pues el ítem 14 tiene una mediana de 3 con un 75 % de aceptación, lo que indica un alto nivel de preocupación ante la carencia de habilidades para una enseñanza inclusiva. Aunque el porcentaje de aceptación es alto, es valioso que los encuestados perciban carencias en su práctica, esto podría estar relacionado con el proceso

de formación dentro de un programa de maestría, que tiene como base la reflexión de la propia práctica docente.

Se encontraron resultados similares en el segundo instrumento, la prueba TEIP (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale*) de Sharma et al. (2011), en la que se evalúan factores que influyen en la eficacia de las prácticas docentes para la atención a la diversidad; se identifican los indicadores %D o TD (hace referencia a la escala de Likert En desacuerdo o Totalmente en Desacuerdo), y %A o TA (De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo), el nivel de las opciones con menos valor se destacan con 1 y 2 y para los valores más altos 3 y 4 respectivamente, como se muestra a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2: Resultados estadísticos del instrumento TEIP

Ítem	Mediana	% Mediana	% En D o TD	% En A o TA
1	3	52.2	10.8	89.2
2	3	58.7	6.6	93.4
3	3	39.1	6.6	93.4
4	3	54.3	6.6	93.4
5	3	44.7	12.9	87.1
6	3	45.6	8.8	91.2
7	3	57.5	10.9	89.1
8	3	54.3	8.8	91.2
9	3	48.9	15.0	85
10	3	50.0	10.9	89.1
11	3	42.2	11.2	88.8
12	4	57.5	8.5	91.5
13	4	61.7	8.6	91.4
14	4	59.8	6.4	93.6
15	4	51.0	17.0	83.0
16	3	27.7	25.6	74.4
17	3	46.8	27.2	72.3
18	4	61.7	11.3	89.7

En la tabla se muestran los resultados del instrumento de 48 profesores estudiantes de maestría. Esta prueba organiza sus 18 ítems en tres subescalas: enseñanza inclusiva, que evalúa la pericia y eficacia de las expectativas docentes en relación con la dinámica de aula generada por un currículo desafiante; colaboración, esta subescala hace referencia a la capacidad de compartir información y trabajar en equipo con familiares y profesionales relacionados con el proceso educativo del alumno; manejo de conducta, se considera como la capacidad docente para poder atender incidencias con el alumnado dentro y fuera del aula.

En la subescala de enseñanza inclusiva, los ítems muestran en general un alto porcentaje de aceptación por parte del profesorado encuestado. En particular, destacan los ítems 6 (91 %), 10 (89 %) y 18 (89 %), lo que indica una amplia disposición para proporcionar apoyos, explicaciones alternativas y realizar ajustes necesarios a las actividades para los estudiantes que así lo requieran. Los ítems 3, 4 y 14 muestran una mediana de 3 con una aceptación del 93 %. Este puntaje relativamente alto indica la capacidad del docente para intercambiar información con los familiares, lo que permitiría ampliar el rango de acción pedagógica si fuera necesario y brindar un seguimiento educativo dentro del proceso de inclusión.

En este sentido, al relacionar los ítems 12 y 13, con una mediana de 4 y una aceptación del 91 %, se identifica que las acciones docentes no solo se comparten con los familiares, sino también se socializan con otros profesionales expertos, lo que incrementa las posibilidades para diseñar e

implementar estrategias educativas en beneficio de los estudiantes, lo que indica resultados favorables en la escala de colaboración.

Sin embargo, el ítem 17 que corresponde a la subescala de manejo de conducta, arroja un 27 % de desacuerdo, lo que indica dificultades para incidir con estudiantes que muestran conductas físicas disruptivas (prevención, control, intervención y solución), se identifica que existe una preocupación por la forma de respuesta docente dentro de este tipo de incidencias, suelen sentirse poco capacitados para dichas acciones, algunos de los factores podrían ser la falta de conocimiento que promueva un fundamento pedagógico y/o legal, que pueda brindar algún soporte profesional. En un tercer instrumento GEPIA en la versión de Autorreporte, analiza 58 ítems, la auto percepción docente acerca de las prácticas de inclusión, los cuales son agrupados en subescalas que se muestran en la Tabla 3:

Tabla 3: Subescalas del instrumento GEPIA Autorreporte

Sección	Ítems
Condiciones Física del Aula	1 -5
Planeación	6 -12
Uso del tiempo	13 - 15
Metodología	16 - 23
Evaluación	24 - 27
Relación entre el maestro y los alumnos, y los alumnos y los maestros entre sí	28 - 39
Práctica personal del apoyo en CAM	40 - 42
Reflexión y Sensibilización	43 - 47
Formación docente	48 - 51
Práctica Personal de apoyo y maestros de apoyo	52 - 55
Práctica Personal de ER y Familias	56-58

Como se muestra en la Tabla 3, esta organización corresponde a la tipificación original empleada en el instrumento GEPIA Autorreporte. Se presentan los resultados de las medianas por sección, junto con los porcentajes de aceptación (%A o TA); estos puntajes indican una tendencia general por parte de los encuestados en estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, con excepción de las escalas que corresponden a la práctica del personal de apoyo en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y a la práctica del personal de apoyo y maestros de apoyo. En la Tabla 4, se muestran los porcentajes obtenidos:

Tabla 4: Medianas de las secciones del instrumento GEPIA

Ítem	Sección	Mediana	% A o TA
1	Condiciones Física del Aula	4	92.8%
2	Planeación	3	86.6%
3	Uso del tiempo	3	92.7%
4	Metodología	4	93.5%
5	Evaluación	3	90.0%
6	Relación entre el maestro y los alumnos, y los alumnos y los maestros entre sí	4	90.7%
7	Práctica personal del apoyo en CAM	2	44.0%
8	Reflexión y Sensibilización	4	93.6%
9	Formación docente	3	91.0%
10	Práctica Personal de apoyo y maestros de apoyo	3	58.5%
11	Práctica Personal de ER y Familias	3	91.3%

En la tabla se identifican los resultados del instrumento de una muestra representativa de 50 profesores estudiantes de maestría. Los ítems de las secciones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 11, se refieren a autopercepciones que el profesor participante tiene acerca de sus prácticas inclusivas en el aula regular; mientras que, las secciones 7 y 10, se refieren a la percepción del trabajo que se tiene con el personal de apoyo. La encuesta revela que el 91 % de los encuestados, percibe que realiza de buenas a muy buenas prácticas de inclusión en el aula regular. Con respecto de las secciones que tienen relación con el personal de apoyo, solamente un poco más de la mitad (52 % en promedio), percibe que existen buenas prácticas, mientras que la otra mitad percibe lo contrario.

Lo anterior permite identificar una adecuada disposición por parte del profesorado para atender a la diversidad, que se ve obstaculizada por la falta de apoyo por parte de las instancias que están orientadas para tal fin; en este sentido, el análisis de las respuestas acerca de los aspectos de mejora para facilitar una educación inclusiva, demuestra la necesidad de recibir capacitación sobre el tema, contar con recursos y materiales (como por ejemplo, tener una infraestructura adecuada), recibir apoyo por parte del personal especializado, además de contar con la colaboración y apoyo por parte de los padres de familia.

Para finalizar el análisis de la inclusión se utilizó el instrumento CEFA, que, en su versión para México, está conformada por cinco subescalas que mostraron una confiabilidad viable para su aplicación: contexto de aprendizaje, estrategias de enseñanza, estrategias de comportamiento, estrategias de cooperación interinstitucional y estrategias de recursos para el aprendizaje.

Los cálculos estadísticos del instrumento se encuentran en la Tabla 5, donde se muestran los resultados de las medianas (M) junto con sus porcentajes y los porcentajes que corresponden al total de las medianas con valores 3 y 4 (%OMF, porcentajes de Opciones de Mayor Frecuencia), respecto a las opciones seleccionadas con más frecuencia por los encuestados.

En los datos que se muestran en la Tabla 5, el 81 % de los ítems tiene una mediana con valor 3; para las medianas con valores 4 y 2 ambas tienen 9.5 %. Los ítems 1, 3, 24 y 25 tienen valores mayores de %OMF y en los cuales se identificaron medianas con valor 4; esto indica que los profesores casi siempre realizan estrategias de enseñanza que implican reunir estudiantes de diferentes niveles de desempeño para el trabajo colaborativo, en donde se generen habilidades sociales adecuadas, y de igual forma, se construya un ambiente seguro y motivador en el aula para que los estudiantes establezcan siempre sus propias metas.

Los ítems con mediana de valor 3, pero con menor valor % OMF (entre 50 % y 70 %) son 8, 14, 17, 21, 22, 27, mientras que el resto de estos (con medianas con valor 3) tienen % OMF superior

al 70 %. Estos resultados indican que, la mayoría de los encuestados se autoperciben como profesores que tiene buenas prácticas educativas inclusivas con sus alumnos.

Por otro lado, los porcentajes % OMF menores al 50 %, correspondientes a ítems valorados con frecuencias 'De vez en cuando/Pocas veces' y 'Rara vez/Nunca', se reflejan en los ítems 23, 31, 32 y 33. Como se observa en la Tabla 5, estos ítems tienen una mediana con valor de 2, indicando que los profesores perciben deficiencias en los espacios físicos y estrategias educativas en las escuelas donde laboran.

Tabla 5: Medianas, sus porcentajes y porcentajes OMF, correspondientes al instrumento CEFA

Ítem	M	% M	%OMF	Ítem	M	% M	%OMF
1	4	59.4	95.3	22	3	53.2	69.3
2	3	39.0	78.1	23	2	31.7	49.1
3	4	53.1	93.7	24	4	71.9	96.8
4	3	35.9	70.2	25	4	60.3	92.0
5	3	40.6	78.1	26	3	46.9	81.8
6	3	46.8	89.0	27	3	33.3	57.1
7	3	56.3	84.3	28	3	62.9	98.3
8	3	42.2	57.7	29	3	53.2	91.9
9	3	48.4	92.1	30	3	46.0	80.9
10	3	42.9	84.0	31	2	29.0	42.7
11	3	47.6	82.5	32	2	26.5	26.9
12	3	67.7	98.3	33	2	20.9	30.5
13	3	43.6	82.2	34	3	54.0	88.8
14	3	42.9	65.0	35	3	33.3	73.0
15	3	58.7	90.4	36	3	46.0	82.5
16	3	47.6	82.5	37	3	31.7	76.2
17	3	38.1	65.0	38	3	33.3	63.4
18	3	42.9	76.1	39	3	37.1	77.4
19	3	39.7	74.5	40	3	31.7	78.2
20	3	38.1	87.3	41	3	33.8	69.3
21	3	46.0	68.2	42	3	31.7	77.7

Los resultados estadísticos mostrados en la Tabla 5 corresponden a 64 profesores estudiantes de maestría que respondieron el instrumento CEFA. De manera general, indican que los encuestados generalmente desarrollan estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, más del 50 % de los profesores percibe que en sus centros laborales faltan programas estudiantiles de apoyo conductual, actividades adaptativas, seguimiento a alumnos con bajo desempeño, espacios para personas con discapacidad y apoyos profesionales apropiados (consultores, especialistas, terapeutas).

Además, la encuesta revela que no se les proporciona el equipo necesario y apropiado para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales y que falta sensibilidad respecto de la atención a la diversidad cultural. Resulta interesante que el 75 % de los encuestados considera que el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, resuelve tanto las necesidades educativas como las personales, además, concuerdan que favorece la comunicación entre colaboradores, propicia el desarrollo de contenidos y facilita la ventaja competitiva en su formación profesional.

Los resultados expuestos anteriormente confirman una favorable disposición hacia la inclusión por parte del profesorado encuestado, pues manifiestan apoyo hacia la diversidad en sus aulas, están dispuestos a brindar ayuda y realizar los ajustes necesarios a sus actividades, y además están abiertos a colaborar con otros agentes educativos para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes; esto favorece el cumplimiento de las políticas nacionales orientadas a la valoración y atención de la diversidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019), además, promueve la justicia y la presencia legítima de todos los estudiantes en las aulas (Calabrese & Tan, 2020).

En general, los resultados arrojan que los profesores estudiantes de maestría desarrollan prácticas que favorecen la inclusión del alumnado. Sin embargo, se muestran inseguros al enseñar particularmente a estudiantes con discapacidad y al atender situaciones relacionadas con el manejo de conducta; además, consideran que necesitan desarrollar mejores habilidades para su atención. Si bien lo anterior denota una conciencia sobre las propias necesidades de formación para promover la inclusión, en ese sentido resulta interesante destacar que el profesorado aún necesita aprender a apreciar los propios esfuerzos y avances en la atención a la diversidad, relacionado con lo que Aguinaga-Doig et al. (2018) denominan autoestima profesional, como un factor fundamental para evitar la desmotivación ante los constantes retos que implica la inclusión.

Dado que la formación es una característica relevante en este estudio, ya que los profesores participantes son estudiantes de un programa de maestría, se sugiere establecer una relación entre su disposición hacia la inclusión y su perfil en formación permanente, pues los posgrados ofrecidos por BECENE y UPN promueven la reflexión sobre la propia práctica, facilitando el análisis de las características de los estudiantes y la identificación de habilidades docentes necesarias para su atención (López-Melero, 2001); esto, en concordancia con los estudios que abordan la formación y desarrollo profesional docente como asunto determinante (Araya et al., 2020; Campa-Álvarez et al., 2020; García et al., 2018; Jurado et al., 2018), o bien, como un punto débil en el proceso inclusivo (Sáenz & Chocarro, 2019).

En este tenor, la formación sigue siendo un tema prioritario para el avance en la inclusión, debido al desafío constante que enfrentan los docentes para atender a una diversidad cada vez mayor en el alumnado (Ainscow, 2019). Esto permite poner en perspectiva los resultados obtenidos en la investigación de Palacios-Garay et al. (2020), quienes concluyen que la dificultad de desarrollar prácticas inclusivas está asociada con dificultades en la formación.

Otro punto importante es que los encuestados están dispuestos a colaborar con otros agentes educativos para mejorar los procesos de inclusión educativa; sin embargo, su apertura a la colaboración no garantiza una respuesta favorable por parte de los otros, pues perciben poco respaldo por parte de los profesionales especializados, así como una carencia de programas institucionales de apoyo, espacios físicos, recursos y materiales que les permita mejorar la atención al estudiantado; lo anterior constituye un punto de influencia para la disposición del profesorado hacia la inclusión, pues Cano y Gómez (2020) encuentran que los recursos humanos y materiales de apoyo resultan medios principales para favorecer la atención educativa de todos los estudiantes. El panorama mostrado permite sustentar que se encontró una disposición favorecedora hacia la inclusión por parte de los profesores de Educación Básica, lo que se traduce en sentimientos, actitudes, prácticas y estrategias inclusivas propicias para la atención a la diversidad, así como para garantizar el derecho de los estudiantes a una educación de calidad. Sin embargo, debe prestarse atención en las condiciones contextuales que pueden sostener o no tal disposición.

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación estuvo centrado en conocer la disposición de profesores de Educación Básica estudiantes de maestría hacia la inclusión, y los resultados permiten confirmar que tal disposición, conformada por sentimientos, actitudes, prácticas y estrategias, es favorecedora; no obstante, resulta preciso enfatizar en tres puntos claves.

Primero, que el profesorado participante muestra sentimientos y actitudes que promueven la aceptación y valoración de las diferencias individuales en los estudiantes, así como preocupación hacia su atención, lo que representa un favorecimiento de la cultura de la inclusión (Booth & Ainscow, 2004), y coincide con los hallazgos de Jurado et al. (2018), Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano (2018).

Segundo, que los profesores desarrollan prácticas y estrategias que por sus características pueden considerarse inclusivas, al favorecer la disminución o eliminación de las barreras didácticas (López-Melero, 2011), pues, manifiestan que brindan apoyos y explicaciones adicionales a quienes

lo requieren, realizan ajustes a sus actividades, dan seguimiento a los casos, implementan estrategias de aprendizaje colaborativo y motivan a sus estudiantes, además colaboran otros profesores y se acercan a las familias para buscar su ayuda, además de motivar a los estudiantes, tal como ya reportan otras investigaciones antecedentes (Campa-Álvarez et al., 2020; García et al., 2018).

Sin embargo, muestran dudas sobre su desempeño y consideran que existen carencias en su formación para atender a la diversidad, pues, a pesar de que las respuestas evidencian procesos transformadores que desde las estrategias denotan acciones y prácticas inclusivas, los docentes no lo reconocen como tal, y por el contrario manifiestan inseguridad en su actuación, una situación que coincide con los hallazgos previos de Aguinaga-Doig et al. (2018), Araya et al. (2020) y Mejía-Elvir (2022), quienes muestran la necesidad de fortalecer su autoestima profesional.

Estos resultados pueden interpretarse desde dos posiciones, la primera es que la estancia en programas de maestría de corte reflexivo los ayuda a ser conscientes de sus propias áreas de oportunidad como docentes, y la segunda es que requieren de una formación específica en temas de inclusión para poder ampliar su conocimiento más allá de sus prácticas actuales, inclusivas o no, en donde estas no se restringen a la atención de estudiantes con discapacidad, tal como afirman en su investigación Benítez y Pacheco (2021), en donde se hace evidente que el profesorado restringe la inclusión a solamente la atención de determinadas discapacidades.

Y tercero, si bien los profesores muestran interés por su propia formación al encontrarse estudiando un programa de maestría, y además manifiestan una disposición favorable hacia la inclusión, aún queda pendiente ofrecerles contextos propicios para una atención plena a la diversidad, donde reciban los apoyos necesarios que les permitan sostener sus acciones, de manera que el proceso de inclusión sea constante, pues los hallazgos indican que perciben falta de apoyo en cuanto a capacitación, recursos y materiales, infraestructura, personal de apoyo especializado o seguimiento.

Entonces, los profesores exhiben sentimientos, actitudes, prácticas y estrategias que impulsan la inclusión mediante sus esfuerzos individuales, pero aún queda pendiente un sistema de soporte y acompañamiento a la docencia que les permita sostener su disposición hacia la inclusión a lo largo del tiempo, y así evitar esa sensación de falta de preparación (Jurado et al., 2018).

En general, los hallazgos pueden ser interpretados desde la perspectiva de Booth y Ainscow (2004), para quienes la inclusión es un proceso relacionado con el desarrollo de prácticas, culturas y políticas educativas. Al respecto, los resultados de la investigación visualizan un panorama favorecedor en términos de prácticas inclusivas, pues los profesores estudiantes de maestría desarrollan e implementan estrategias en función de las necesidades de los estudiantes.

Lo mismo ocurre en el caso de la cultura inclusiva promovida por el profesorado participante, pues mantienen sentimientos y actitudes positivos hacia la diversidad. No así en el caso de las políticas, pues los resultados muestran que los profesores perciben una falta de apoyo y respaldo institucional para implementar procesos de enseñanza que aborden las necesidades del alumnado. Por lo tanto, la disposición hacia la inclusión, si bien es adecuada, puede no ser suficiente para sostener los procesos de atención a la diversidad en las escuelas de Educación Básica, ya que la formación en posgrados puede favorecer el desarrollo profesional individual y los procesos reflexivos para atender a la diversidad, pero sigue siendo un esfuerzo individual y no colectivo o institucional.

Por lo tanto, en futuros proyectos de investigación debe considerarse la influencia de las variables contextuales en los sentimientos, actitudes, prácticas y estrategias hacia la inclusión, con el fin de profundizar en los aspectos que afectan directa o indirectamente la disposición del profesorado para el desarrollo de una educación inclusiva.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: Los autores declaran no tener conflictos de interés.

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:

- Blanca Nely Vázquez Martínez: Autora principal, Gestión y diseño del estudio, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición, Aplicación de los instrumentos de investigación, Supervisión de las actividades de investigación.
- María Cristina Amaro Amaro: Diseño del estudio, Conceptualización, Análisis formal, Metodología, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición, Aplicación de los instrumentos de investigación.
- Javier Salvador González Salas: Análisis metodológico, Análisis de datos, Obtención de resultados, Redacción-revisión formal.

Los autores agradecen el apoyo brindado por el cuerpo académico en consolidación “Sujetos y procesos ecobiopsicosociales contemporáneos”, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, que brindaron apoyo para la implementación de los instrumentos, así como la colaboración desinteresada de los profesores y profesoras participantes.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: Las instituciones responsables no cuentan con Comité de Ética, pero los autores declaran que la investigación fue aprobada por la Coordinación de proyectos de investigación, área adscrita a la Dirección de investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, así como, por la Dirección de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga-Doig, S., Rimari-Arias, M., & Velázquez-Tejeda, M. E. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-16. <https://n9.cl/sm9ux>
- Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. UNESCO. <https://n9.cl/z6chp>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. <https://n9.cl/0oy1b>
- Araya, C. A., Álvarez, S. Y., Garín, T. L., Pallero, B. F., Puchi, V. N., & Véliz, M. B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *INTEREDU*, 2(3), 61-81. <https://n9.cl/wc4kj>
- Benítez, N. S., & Pacheco, P. (2021). Concepciones sobre Educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes: un estudio de caso. *Convergencia Educativa*, (9), 16-29. <http://doi.org/10.29035/rce.9.16>
- Blanco, G. R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/OREALC.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Editorial La Muralla S.A.
- Calabrese, A., & Tan, E. (2020). Beyond Equity as Inclusion: A Framework of “Rightful Presence” for Guiding Justice-Oriented Studies in Teaching and Learning. *Educational Researcher*, 49(6), 433-440. <https://doi.org/10.3102/0013189X20927363>
- Campa-Álvarez, R. A., 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. <https://n9.cl/z0mlz>
- Cano, M. Á., & Gómez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumno en Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 241-255. <https://n9.cl/4g6da>

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 26, 17-24. <https://n9.cl/k46dx>
- Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201. <https://n9.cl/4d5mz0>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://n9.cl/7owac>
- 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://n9.cl/n7exb>
- García, W., Belesaca, O., & Jara, G. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. *Killkana Social*, 2(2), 25-30. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i2.303>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de investigación*. (6ª. Ed.). McGraw-Hill.
- Jurado, D., Gutiérrez, A., & Olivares, N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Revista Ruedes*, (8), 121-146. <https://n9.cl/la521>
- López-Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogenizante y segregadora. *Revista de Educación*, 3, 15-53. <https://n9.cl/qjmn0>
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54. <https://n9.cl/79mml>
- 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://n9.cl/71yls>
- Mejía-Elvir, P. (2022). Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en educación básica, experiencia del profesorado hondureño. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(36), 131-145. <https://n9.cl/p0fiwi>
- Moreno-Bayardo, M. G. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. SEP. <https://n9.cl/xjoq2>
- Moriña, A., & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-538. <https://n9.cl/ywwgz>
- Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barrios, R. A., & Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 51-70. <https://n9.cl/apf6s>
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista curriculum y formación del profesorado*, 3(2), 1-16. <https://n9.cl/wau85>
- Quintero-Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), 1-17. <https://n9.cl/hd6li>
- Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I., Sotelo-Castillo, M. A., López-Valenzuela, M. I., & Murillo-Parra, L. D. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Educare*, 24(1), 1-15. <https://n9.cl/n9g8l>
- Sáenz, M. M., & Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789-809. <https://n9.cl/x5h6s>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <https://n9.cl/0gtky>

- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. <https://n9.cl/7q1hy>
- 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://n9.cl/iuhi1>
- 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://n9.cl/v6fyj>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. <https://n9.cl/1obkfz>
- Zambrano-Garcés, R. M., & Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Social*, 2(4), 39-48. <https://n9.cl/fuy19>