UNIVERSIDAD DE SONORA
Facultad Interdisciplinar de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación
Posgrado en Innovación Educativa
Maestría en Innovación Educativa

Prácticas inclusivas en educación normalista que favorecen el aprendizaje de estudiantes con discapacidad

Tesis

Presenta:
Ana Paula Prado Cabanillas

Directora:
Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Codirectora:
Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga

Lectores:
Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Dr. Ismael García Cedillo

Hermosillo, Sonora a 19 de noviembre de 2025

Hermosillo, Sonora a 19 de noviembre de 2025

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.

Por medio de la presente damos el voto aprobatorio al trabajo titulado "*Prácticas inclusivas en educación normalista que favorecen el aprendizaje de estudiantes con discapacidad",* presentado por la pasante de la Maestría en Innovación Educativa, Ana Paula Prado Cabanillas con número de expediente 217202114, la cual cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, por lo cual, se aprueba su presentación y defensa oral.

Atentamente

Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez
Directora de tesis

Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga
Codirectora de tesis

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Coordinadora del programa

Dr. Ismael García Cedillo
Lector externo

Dedicatoria

A mis padres, Carlos y Rita, por su apoyo incondicional y por siempre creer en mí, incluso en los momentos en que yo misma dudaba. Gracias por ser mi mayor ejemplo de rectitud y disciplina. Cada logro en mi camino lleva impreso su esfuerzo, confianza y el amor con el que me impulsaron a seguir estudiando. Todo lo que soy y lo que he logrado lleva un pedacito de ustedes. Los amo profundamente y les agradezco todo lo que hacen por mí.

A mi hermana Sofía, por ser mi motor de vida y la razón que me impulsa a ser mejor persona. Gracias por llenar mis días de alegría, eres una inspiración constante en mi vida, y espero que siempre veas en mí a alguien que te ama profundamente y que cree en todo lo que eres capaz de lograr.

A mi compañero de vida, Fernando, por caminar a mi lado con amor y paciencia. Gracias por abrazar mis sueños como si fueran tuyos, por impulsarme a creer en mí y por recordarme todo lo que soy capaz de lograr. Gracias por acompañarme en los días difíciles, por celebrar cada pequeño avance y por brindarme siempre una palabra de aliento cuando más lo necesitaba. Este logro también te pertenece porque en cada paso estuvo tu amor sosteniéndome. Te amo.

A mis abuelos, por su amor infinito, sus sabios consejos y por enseñarme con su ejemplo el valor de la familia. Gracias por ser una fuente constante de inspiración y por recordarme siempre de dónde vengo y quién soy.

A mis amigos, gracias por acompañarme en cada etapa de este camino, por celebrar mis logros y sostenerme en los momentos difíciles.

A mi Aria, Bebé y Luca, por acompañarme en tantas noches de desvelo durante esta investigación. Gracias por haber estado en momentos importantes de mi vida.

A Dios, por permitirme vivir esta experiencia.

¡Gracias de todo corazón a todos ustedes!

Agradecimientos

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo brindado durante los cuatro semestres de la maestría, permitiendo mi formación y una de mis más grandes experiencias.

A la Universidad de Sonora, por abrirme las puertas y permitirme continuar mi formación profesional. Agradezco profundamente ser parte de esta alma mater.

A la Maestría en Innovación Educativa, por darme la oportunidad de estudiar un posgrado.

A la coordinación del Dr. Juan Pablo Durand y posteriormente de la Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega, así como a su equipo de trabajo por brindarme los medios para escalar mi crecimiento personal y profesional.

A mi directora de tesis, la Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez, toda mi gratitud y admiración por su infinita paciencia y guía. Por ser un ejemplo de rectitud y de amor a la inclusión. Gracias por mostrarme que las dificultades pueden transformarse en oportunidades para aprender. Sus ideas innovadoras iluminaron cada etapa de este trabajo, brindándome claridad y la confianza necesaria para seguir adelante.

A mi co-directora de tesis, la Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga, por su guía, sus conocimientos compartidos y, sobre todo por su paciencia en la espera de que esta tesis culminara.

A mi lector, el Dr. Ismael García, quien desde el inicio de su participación a mi comité me apoyo en orientar mi trabajo. Por recibirme en la estancia de investigación y estar pendiente durante la misma. Gracias por su amabilidad y la de su esposa en recibirme, atender mis dudas y por sus acertados comentarios desde su experiencia.

A los docentes del programa, por su sabiduría y sugerencias durante mi etapa de formación.

A mis compañeros de generación, por su valioso apoyo. En especial, a mi compañera Gabriela Soto por brindarme su amistad y acompañarme a lo largo de este camino.

Resumen

La educación inclusiva es un aspecto fundamental en la formación de futuros docentes, especialmente en el contexto de la atención a estudiantes con discapacidad. Las prácticas inclusivas permiten a los futuros docentes desarrollar competencias necesarias en campo para enseñar y promover un ambiente de aprendizaje para todos. El objetivo central del estudio es describir la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en Sonora sobre las prácticas inclusivas que llevan a cabo para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Se empleó un diseño no experimental, transversal, descriptivo, comparativo en una muestra no probabilística e intencional de 185 estudiantes. Se utilizó la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte (GEPIA). Los resultados muestran que obtuvieron puntuaciones altas en prácticas inclusivas especialmente en reflexión/sensibilización y relación entre maestro-estudiantes, precisan apoyos por puntuaciones bajas en prácticas con el personal de apoyo y maestros de grupo. Esto indica un desconocimiento sobre a quienes acudir para solicitar ayuda y una falta de espacios entre docentes y practicantes para planear la enseñanza; así mismo, se identificó la necesidad de mayor formación docente relacionada con estrategias específicas y en la comprensión sobre la discapacidad. Se encontró una diferencia significativa entre las licenciaturas en la práctica del personal de apoyo y maestros de grupo, y la práctica del personal de ER y familias. Se concluye que es importante fomentar la capacidad de los futuros docentes en el trabajo colaborativo con profesionales de USAER y maestros de grupo, así como fortalecer la formación inicial docente sobre discapacidad, adecuaciones curriculares y colaboración en equipos multidisciplinarios. Se presenta un esquema de contenidos que pudiera desarrollarse con los futuros docentes como propuesta de innovación educativa.

Palabras clave: Prácticas inclusivas, estudiantes, Estudiantado con discapacidad, inclusión educativa, formación de estudiantes.

Índice

Introducción ……...……...…….. 9

Capítulo 1. Planteamiento del problema…… 11

1.1. Educación inclusiva desde la política internacional y nacional ……..…...11

1.1.2. Brechas que enfrentan las personas con discapacidad en el ámbito educativo 13

1.1.2.1. Barreras y apoyos para la inclusión del estudiante con discapacidad....15

1.1.3. Rol de futuros docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de los planes de estudio…….……...……...18

1.2. Estudios acerca de las prácticas inclusivas implementadas por docentes y futuros docentes para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad…….……..……23

1.2.1. Estudios acerca de las prácticas inclusivas implementadas por docentes para la atención de estudiantes con discapacidad ……..……23

1.2.2. Estudios acerca de las prácticas inclusivas implementadas por futuros docentes para la atención a la diversidad ……..25

1.3. Formulación del problema……..…….. 29

1.4. Justificación ……..……..……33

Capítulo 2. Prácticas inclusivas de futuros docentes asociadas a la atención de estudiantes con discapacidad……..……..36

2.1. Formación de futuros docentes a través de las prácticas ……...36

2.2. Prácticas inclusivas de futuros docentes para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes con discapacidad ……..……39

2.3. Objetivos……..…….53

2.3.1. Objetivo General……53

2.3.2. Objetivos específicos ……...53

Capítulo 3. Método ……..…… 54

3.1. Tipo de estudio……..……..54

3.2. Participantes…..…….. 54

3.3. Técnica de recolección de datos e instrumentos de medición..…..……55

3.3.1. Estudio piloto ……..57

3.3.2. Estudio final …….. 57

3.4. Consideraciones éticas ……..58

3.5. Declaración del uso de IA ……..58

3.6. Procedimiento……..……..58

3.7. Análisis de datos…… 59
Capítulo 4. Resultados ……... 61
4.1. Análisis descriptivos y comparativos de las prácticas inclusivas en el Aula Regular (GEPIA)……..…….……61
4.1.2. Prácticas inclusivas en función de sexo, licenciatura y semestre ……...70
4.2. Opinión de los participantes con respecto a las prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad: Categorización de respuestas……..…75
Capítulo 5. Discusión y conclusiones……..79
Capítulo 6. Innovación para la atención de estudiantes con discapacidad……...87
6.1. Propuesta en la formación de futuros docentes para mejorar la participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad ……..……93
Referencias……..….. 98
Apéndices ……114
Apéndice 1. Instrumento ……..…...114
Apéndice 2. Consentimiento informado ……...120
Apéndice 3. Planeación del curso “Prácticas inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad en educación básica” ……...121

Índice de tablas

Tabla 1. Comparación entre los planes de estudio para la formación inicial docente en México de 2018 y 2022……..... 22
Figura 1. Dimensiones de las prácticas inclusivas orientadas a la atención de estudiantes con discapacidad……..41
Tabla 2. Descripción de los participantes por semestre de la Licenciatura en Educación Primaria…….……55
Tabla 3. Análisis descriptivos de las dimensiones para medir las prácticas inclusivas……..62
Tabla 4. Análisis descriptivos de los ítems para medir las condiciones físicas del aula..……...63
Tabla 5. Análisis descriptivos de los ítems para medir la planeación…….……..64
Tabla 6. Análisis descriptivos de los ítems para medir el uso del tiempo…….…….64
Tabla 7. Análisis descriptivos de los ítems para medir la metodología ……..……...65
Tabla 8. Análisis descriptivos de los ítems para medir la evaluación……..……..66
Tabla 9. Análisis descriptivos de los ítems para medir la relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí…….67
Tabla 10. Análisis descriptivos de los ítems para medir reflexión y sensibilización…….68
Tabla 11. Análisis descriptivos de los ítems para medir la formación docente…….68
Tabla 12. Análisis descriptivos de los ítems para medir la práctica del personal de apoyo y maestros de grupo……..…69
Tabla 13. Análisis descriptivos de los ítems para medir la práctica del personal de ER y familias…….……..69
Tabla 14. Comparación de prácticas inclusivas entre hombres y mujeres empleando U de Mann- Whitney…….……70
Tabla 15. Comparación de prácticas inclusivas entre licenciaturas empleando U de Mann-Whitney para muestras independientes……..…….71
Tabla 16. Comparación de prácticas inclusivas en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria por tipo de discapacidad empleando U de Mann- Whitney……...72
Tabla 17. Comparación de prácticas inclusivas en la Licenciatura en Educación Preescolar por semestres empleando U de Mann- Whitney……...……..……73
Tabla 18. Comparación de prácticas inclusivas en la Licenciatura en Educación Primaria por semestres empleando U de Mann- Whitney……73

Tabla 19. Muestra de 48 participantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria empleando U de Mann - Whitney……..74
Tabla 20. Observación de prácticas docentes: experiencias significativas de estudiantes en formación……75
Tabla 21. Obstáculos en la atención a estudiantes con discapacidad durante la práctica de futuros docentes: Categorización de respuestas y frecuencia……..77
Tabla 22. Contenidos o aspectos que consideran necesarios incluir en su formación para atender a los estudiantes con discapacidad: Categorización de respuestas y frecuencia……..78
Tabla 23. Doce criterios para la innovación educativa……..89
Tabla 24. Estructura general del curso “Prácticas inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad en educación básica”…….....95

Introducción

La inclusión educativa representa uno de los mayores desafíos que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad, especialmente en América Latina y, específicamente, en México. Este concepto ha transitado por diversas etapas a lo largo de su evolución, desde la exclusión y segregación hasta la integración y, más recientemente, la inclusión, la cual busca valorar y aprovechar la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2019). La transformación del modelo educativo ha estado influenciada por cambios sociales, políticos y tecnológicos que demandan la adopción de prácticas pedagógicas que favorezcan la participación plena del estudiantado, en particular de aquellos que enfrentan alguna condición de discapacidad, quienes históricamente han enfrentado barreras significativas para acceder y permanecer en el sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2010; García et al., 2018).

En el contexto de la formación de futuras generaciones docentes, la atención a la diversidad y el compromiso con la inclusión constituyen principios fundamentales que deben integrarse en los planes y programas de estudio, tanto en la formación inicial como en la continua. La percepción y las prácticas de los futuros docentes respecto a la atención a estudiantes con discapacidad han sido objeto de diversos estudios que revelan avances en sensibilización, reflexión y relación con los estudiantes, aunque también evidencian áreas de oportunidad, particularmente en aspectos relacionados con el apoyo, la colaboración interinstitucional y la capacitación específica en discapacidad (Pérez, 2019).

La presente investigación contribuye al conocimiento sobre cómo los futuros docentes están desarrollando prácticas inclusivas que favorecen un ambiente de aprendizaje inclusivo en estudiantes con discapacidad. A través de un enfoque descriptivo y con base en un instrumento validado como la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (GEPIA), se busca identificar los logros alcanzados y las áreas que requieren fortalecimiento, en línea con las necesidades actuales de formación y desarrollo profesional en el campo de la educación inclusiva.

En el primer capítulo se aborda la evolución de las políticas sobre educación inclusiva a nivel mundial y nacional, datos sobre personas con discapacidad y las brechas educativas que enfrentan, así como, barreras y apoyos para su inclusión. También se subraya el papel clave de los futuros docentes y se exponen resultados y vacíos en investigaciones previas sobre prácticas inclusivas. El segundo capítulo presenta el sustento teórico del estudio, desde un enfoque que aborda la educación inclusiva, su relación con la formación inicial docente en México, el papel de las prácticas profesionales; se analiza el concepto de discapacidad y las prácticas inclusivas

como variable de estudio y sus dimensiones, todas enfocadas a estudiantes con discapacidad. El capítulo concluye con los objetivos del estudio.

El tercer capítulo justifica el método de investigación utilizado, describe la población y muestra, presenta la validez del instrumento aplicado y detalla el procedimiento de recolección y análisis de datos. El cuarto capítulo resalta los resultados descriptivos y comparativos sobre las prácticas inclusivas implementadas por futuros docentes; además de opiniones de los participantes sobre las prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad basadas en la categorización de respuestas del cuestionario de preguntas abiertas. Por último, en el capítulo final, se presenta la discusión de los hallazgos, conclusiones, limitaciones, propuesta de innovación y recomendaciones futuras.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El primer capítulo expone la importancia de investigar la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en Sonora sobre las prácticas inclusivas que llevan a cabo para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad Se inicia el capítulo con la evolución de las políticas públicas que se han impulsado sobre educación inclusiva a nivel mundial y nacional. Posteriormente, se presentan datos relevantes sobre las personas con discapacidad y las brechas que enfrentan en el ámbito educativo. También se describen las barreras y apoyos para la inclusión del estudiante con discapacidad. Adicionalmente, se muestra la importancia del rol que representan los futuros docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad. En lo sucesivo, se presentan los resultados más relevantes y los vacíos identificados en investigación sobre prácticas inclusivas implementadas por docentes y futuros docentes para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. Cada uno de los apartados que conforma este trabajo aporta elementos que en conjunto contribuyen a esclarecer el planteamiento del problema y las razones para realizar este estudio.

1.1. Educación inclusiva desde la política internacional y nacional

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [(UNESCO) (UNESCO, 2020)], en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establece en el ODS 4 denominado “Educación de calidad” que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En este sentido, se plantea como meta que para el año 2030 se eliminen las disparidades en el acceso a la educación, especialmente entre los grupos vulnerables. Este enfoque internacional ha tenido un impacto directo en las políticas educativas de diversos países. A partir de los lineamientos de organismos internacionales como la UNESCO, se han llevado a cabo varios intentos para replantear la labor educativa, siendo un hecho reciente la atención a las personas con discapacidad.

En México, en los años 90 se implementó el Modelo de Integración Educativa, destacando el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades (García et al., 2000). La integración educativa propone igualdad de aprendizaje para personas con y sin discapacidad (Espinosa, 2022) utilizando el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), centrado en el estudiante con discapacidad, quien puede requerir apoyos especiales para cumplir los objetivos educativos (González, 2009). Este modelo llevó a que muchas escuelas matricularan estudiantes con discapacidad para evitar “discriminación”, pero sin realizar ajustes pertinentes, sin capacitar al personal ni tener las herramientas adecuadas para ofrecerles una verdadera educación de

calidad. En años anteriores, este modelo contribuyó a la conservación de los factores de exclusión hacia la población (Pérez-Castro, 2019).

Posteriormente, se implementó el Modelo de Inclusión Educativa en el año 2000 (Cruz y Casillas, 2017; Palacios, 2008; Toboso y Arnau, 2008), el cual, enfatizó la atención a personas en riesgo de exclusión como aquellos con discapacidad, migrantes, indígenas y en condiciones de pobreza, entre otros. El modelo aborda la diversidad como concepto clave, señalando que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) provienen mayoritariamente de la sociedad, es decir, obstáculos estructurales, actitudinales, normativos y didácticos que interfieren en el acceso y permanencia al derecho a la educación de los estudiantes. Por tanto, la inclusión se define como un proceso gradual en el cual, el sistema se transforma de entornos segregados y excluyentes a inclusivos; dentro de los aspectos o ámbitos que aborda la inclusión, el ámbito con mayor relevancia es el educativo (UNESCO, 2020).

La educación inclusiva según Dueñas (2010), es un principio amplio que se basa en una serie de creencias y valores sociales, la valoración de la diversidad como un aspecto enriquecedor para la comunidad educativa, la participación de todos los estudiantes en el currículo regular y en actividades escolares y extracurriculares; la garantía de igualdad de oportunidades educativas efectivas para todos los estudiantes, y la implementación de estrategias efectivas para atender y responder a la diversidad, desempeñando un papel crucial para promover escuelas inclusivas en una sociedad más equitativa y menos excluyente. Con anterioridad, Ainscow et al. (2006) refieren que la idea de inclusión se basaba en la convergencia de tres elementos clave: presencia, aprendizaje y participación. Ellos la describieron como un proceso continuo de mejora que las administraciones educativas, las escuelas y sobre todo los docentes deben abordar para eliminar diversas barreras que dificultan la presencia del alumno en la escuela, su proceso de aprendizaje y su participación en la vida escolar.

La educación inclusiva se caracteriza por una visión amplia que abarca a los estudiantes, reconociendo su derecho a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad, práctica que se ha venido gestando mediante diversos esfuerzos y ámbitos sociales durante décadas. Por esta razón, la inclusión se percibe como un tema que va más allá de la educación especial y se extiende a la educación en general (Duck et al., 2019). Este cambio ha sido tan significativo que las Escuelas Normales tuvieron que realizar ajustes en sus planes de estudio para atender las necesidades educativas emergentes; lo cual implica que los docentes deben desarrollar habilidades que les permitan ofrecer respuestas educativas efectivas y pertinentes a la diversidad de estudiantes (Castillo, 2015), sin embargo, la inclusión ha generado tensiones y controversias

en la formación, ya que diferentes actores tienen concepciones divergentes sobre el término y concluyen en la implementación del modelo anterior sobre la integración (Cervera y Marti, 2018).

El Artículo 3 º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que la educación será inclusiva al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes; con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019). Con respecto a la Ley General de Educación (SEP, 2019) establece que la educación será inclusiva, eliminando la discriminación y exclusión, así como las barreras al aprendizaje y participación, atendiendo las capacidades y necesidades de los estudiantes y eliminando obstáculos para su aprendizaje. Las autoridades adoptarán medidas para la accesibilidad y ajustes razonables, proporcionando los recursos necesarios y estableciendo la educación especial en todos los niveles y modalidades, basada en la decisión y valoración de los educandos, familias, docentes y, si es necesario, por una condición de salud.

El Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS, 2020) menciona que se les da atención en las instituciones escolares a estudiantes en situación de vulnerabilidad, de origen étnico, migración, género, orientación sexual, situación económica o religiosa y principalmente a personas con discapacidad. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022a) afirma que las personas con discapacidad representan uno de los grupos poblacionales que, a lo largo de la historia de la humanidad, han enfrentado altos niveles de marginación, discriminación y exclusión social. La discapacidad engloba deficiencias físicas, intelectuales o del neurodesarrollo, sensoriales, psicosociales y múltiples a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

1.1.2. Brechas que enfrentan las personas con discapacidad en el ámbito educativo

De acuerdo con datos del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred, 2017) en México dos de cada 10 personas con discapacidad de 15 a 59 años no cuentan con educación formal (20.2%) cifra que contrasta significativamente con el promedio nacional, donde 3 de cada 100 personas en el mismo rango de edad no tienen escolaridad (2.9%). La brecha mayor se observa en la población con discapacidad múltiple (específicamente la discapacidad intelectual junto a otra) con un 43.9%. Estas brechas se reproducen en todos los niveles educativos, sin embargo, mientras que el 46.9% de la población nacional cuenta con algún grado de educación media superior o superior, solo 22% de las personas con discapacidad alcanza

esos niveles educativos (45.2% de personas con discapacidad motriz y 25.1% con discapacidad visual).

Según la Conapred (2017), la discapacidad más reportada es la motriz (39.2%), seguida de la visual, intelectual, auditiva y psicosocial (14.0%, 9.5%, 5.3% y 4.6%, respectivamente). Además, el 27.4% de las personas con discapacidad indicó tener dos o más discapacidades. Las personas con discapacidad (motriz, intelectual o del neurodesarrollo, sensorial, psicosocial y múltiple) son uno de los grupos que enfrenta más barreras para ejercer plenamente sus derechos y libertades en distintos entornos sociales, como la escuela, el hogar, el trabajo y la atención médica, siendo el segundo motivo más frecuente de las quejas por discriminación que reciben. Las personas con discapacidad muestran mayores índices de analfabetismo (20.7% de los hombres y 21% de las mujeres en comparación con personas sin discapacidad con el 2.7% de hombres y 3.5% de mujeres), menor acceso a la educación puesto que solo una de cada dos personas con discapacidad en edad escolar asiste a la escuela y una participación reducida en actividades profesionales.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022b) destaca que, para el ciclo escolar 2019-2020 se registraron 429, 242 niñas, niños y adolescentes con discapacidad inscritos en educación básica, lo que equivale al 1.7% del total de la matrícula (25,282,987 estudiantes) en este nivel educativo. En el ciclo escolar 2020-2021 las unidades de educación especial atendieron a 497,555 estudiantes con alguna condición inscritos en escuelas regulares, principalmente en primarias (70.7%). En relación con los registros de media superior indican una matrícula de 77,213 jóvenes con discapacidad inscritos en este tipo educativo del total (5,553,675 estudiantes). Según registros de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024), en el ciclo escolar 2019-2020 la educación superior recibió a 53,065 estudiantes con discapacidad representando el 1% del total de estudiantes (4, 983, 206 estudiantes); mientras que, en el ciclo escolar 2023-2024 se registró a 78,363 estudiantes con discapacidad en educación superior, lo que equivale al 1.4% del total de estudiantes (5,393,078 estudiantes), revelando que la matrícula ha experimentado un crecimiento progresivo.

Las últimas tres ediciones de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) han mostrado la presencia de prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad, en el 2010 se reveló que el 20.4% de población con discapacidad había enfrentado discriminación, para el 2017 disminuyó a 18.6% y para el 2022 aumenta el porcentaje a 22.5% de personas de 12 años y más a la que le fue negado su derecho a estudiar o seguir estudiando, cifras traducidas en prácticas discriminatorias que limitaban o limitan su acceso a la educación. Por tanto, Conapred (2017) afirma que México

presenta un incremento en la desigualdad y vulnerabilidad en ciertos grupos sociales que demandan atención educativa, siendo la discriminación por motivo de discapacidad un problema presente en el país.

Según datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (INEGI, 2022), un 33.5% de la población de 12 años o más con discapacidad señala que en el país se respetan poco sus derechos; además, el 49.6% declara haber sido discriminado debido a su discapacidad, el 30.7% indica que se le negaron injustamente algunos de sus derechos, y el 44.5% menciona haber experimentado la negación de recibir apoyos de programas sociales. Estos datos generan un debate sobre la calidad de la educación ofrecida en las instituciones para abordar y contrarrestar la exclusión y la injusticia social (Karsz, 2004; Oxfam, 2019).

En Sonora aproximadamente tres de cada cuatro personas de 15 años en adelante con discapacidad tienen limitaciones con respecto al proceso de escolarización, al no haber concluido la Educación Básica (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013, 2015); por otro lado, en las personas sin discapacidad, esta situación equivale a tres de cada diez. Un 47.6% de habitantes con discapacidad de 20 a 24 años tenía al menos la Educación Básica completa en 2010 (INEGI, 2013, 2015), y un porcentaje todavía menor, 15.6%, tenía al menos la Educación Media Superior certificada (Consejo Nacional de Población, 2016, citado en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022a).

Cruz (2021) afirma que estos datos no sólo reflejan las restricciones sociales en términos de equidad y bienestar, sino que también evidencian las omisiones e invisibilizaciones generadas por las políticas sociales y educativas de las últimas décadas, es decir, lo anterior muestra que aún existen dificultades de acceso a la educación conforme los estudiantes avanzan en los niveles educativos pese a las políticas diseñadas para atenderlos, además aquellos que logran ingresar enfrentan barreras que dificultan su permanencia.

A pesar de los avances normativos y de las declaraciones en favor de la inclusión educativa, persisten brechas significativas entre estudiantes con discapacidad y aquellos sin discapacidad. Estas diferencias se manifiestan en el acceso, la permanencia, los logros académicos y las oportunidades de participación plena dentro del sistema educativo. En consecuencia, aún no hay un cumplimiento cabal de los objetivos planteados tanto en las políticas internacionales como en las nacionales en materia de inclusión. Los progresos han sido insuficientes debido a múltiples barreras que este grupo enfrenta en el ámbito educativo.

1.1.2.1. Barreras y apoyos para la inclusión del estudiante con discapacidad

La inclusión educativa implica garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales, puedan participar plenamente en el proceso

de aprendizaje. Este enfoque promueve el acceso, la permanencia y el logro educativo, particularmente en poblaciones históricamente excluidas, como las personas con discapacidad. Sin embargo, para que la inclusión educativa sea efectiva, es necesario identificar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que existen dentro del sistema educativo.

Las BAP hacen referencia a las dificultades que enfrentan los alumnos en situación de vulnerabilidad y surgen a raíz de la interacción entre los estudiantes y los contextos tales como infraestructura deficiente, relación o actitudes de rechazo entre los individuos, organización escolar, falta de recursos, planeaciones docentes, prácticas pedagógicas no incluyentes de los docentes, barreras para la comunicación, implementación de estrategias de enseñanza y evaluación no pertinentes a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, entre otras. Por tanto, se refuerza a las escuelas para que puedan atender de manera efectiva las necesidades individuales de todos los alumnos, independientemente de su situación socioeconómica, discapacidad, origen étnico o cultural, género, habilidades, religión u otras características (SEP, 2018).

En este sentido, Coronel et al. (2023) sostienen que el sistema educativo contribuye a las BAP con currículos inflexibles, docentes sin capacitación, materiales didácticos inadecuados, infraestructuras inaccesibles, etcétera. Por tanto, debe realizarse una transición en los centros educativos, donde los docentes identifiquen y desarrollen estrategias para eliminarlas, logrando satisfacer las necesidades de aprendizaje de los educandos y la permanencia de aquellos con discapacidad.

Covarrubias (2019) menciona que las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en su trayecto por la educación están relacionadas a constructos sociales que derivan en prejuicios o estigmas y no propiamente con sus dificultades físicas, sensoriales o intelectuales. Es decir, algunos agentes educativos emiten juicios de valor sobre que un estudiante con discapacidad no es capaz de desarrollar las actividades en el aula, que su desempeño es de baja calidad o tiene menor productividad. Incluso, llegan a descalificarlo por considerar que no puede tener acceso a una adecuada capacitación o cualificación. Actitudes y prácticas como el rechazo, la indiferencia, la sobreprotección y la segregación, basadas en filosofías que definen las cualidades de agentes dentro de la educación, han limitado el acceso de las personas con discapacidad a la educación a lo largo del tiempo (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022a). Sin embargo, para reconocer los derechos de las personas con discapacidad además de las políticas, se deben traducir en acciones de docentes que efectivamente eliminen los procesos de marginación, discriminación y exclusión que hoy por hoy siguen perpetuando la educación.

Como afirman Trujillo et al. (2023), las familias de estudiantes con discapacidad (Trastorno del Espectro Autista o Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) por ingresar a educación básica, particularmente preescolar, revelan que las principales barreras que enfrentan al momento de inscribir a sus hijos es que sean instituciones que cuenten con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), encontrándose con cupos saturados y poca disposición para recibirlos, lo cual dificulta el acceso debido a la alta demanda de estudiantes con discapacidad. Además, se evidencia una falta de conocimiento por parte del personal docente y directivo sobre los procesos de canalización, atención terapéutica y médica adecuados. Esto genera frustración en las familias, quienes además enfrentan altos costos en consultas, estudios y tratamientos, junto con un acceso limitado a servicios especializados. A medida que los hijos crecen, las oportunidades de atención especializada disminuyen, lo cual afecta su desarrollo educativo y social.

Con relación al proceso de enseñanza, Reinoso et al. (2024) afirman que las madres observan en algunos casos que el personal educativo incluye de manera efectiva a sus hijos en aulas regulares con estrategias que fomentan el desarrollo cognitivo y social, realizando ajustes pedagógicos y mostrando una genuina preocupación por el bienestar de los estudiantes mediante acuerdos con las familias sobre actividades, horarios flexibles y materiales didácticos accesibles para contribuir al aprendizaje de los estudiantes con relación a la edad y grado que corresponde. Sin embargo, en otros casos las expectativas sobre el progreso de sus hijos no se cumplen y se sienten frustradas por la falta de reconocimiento de trayectorias de aprendizaje diferenciadas, las actividades asignadas no son adecuadas para sus necesidades, lo que refleja la homogeneidad excluyendo la diversidad. Trujillo et al. (2023) señalan que, específicamente en niños con TDAH revelan constantes dificultades en la permanencia, conducta, desarrollo de adquisición y comprensión lectora y pensamiento matemático. Al ingresar a la primaria, algunos niños enfrentan exigencias inapropiadas como la realización de las mismas actividades que sus compañeros sin considerar sus necesidades específicas, lo que puede llevar al abandono.

En la Educación Básica, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es la principal responsable para la inclusión de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones. Esta unidad está a cargo de un grupo de especialistas multidisciplinarios conformado por un director, maestros de apoyo, psicólogos, maestros de comunicación o lenguaje y trabajadores sociales (SEP, 2019).

El equipo encargado de la educación especial proporciona apoyos especializados como ajustes en comunicación, infraestructura y currículo, para minimizar las barreras y favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes que puedan enfrentar estas barreras (Comisión

Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022c). Según los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM, 2019), las USAER están ubicadas en las escuelas regulares y brindan apoyos técnicos, metodológicos, además de la asesoría a docentes y familias para garantizar la inclusión de los estudiantes.

Los apoyos proporcionados por la USAER son esenciales, ya que cualquier niño o adolescente con discapacidad que intente ingresar a una escuela de educación básica, necesitará apoyo; puesto que muchas escuelas no cuentan con recursos ni personal capacitado para ofrecer una atención adecuada, o bien las barreras que enfrentan los estudiantes exceden la capacidad de las instituciones y docentes para ser atendidas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022c).

Para fortalecer los procesos educativos en educación preescolar y primaria, se implementaron diversas acciones con el fin de responder a las necesidades de inclusión. Entre ellas se encuentra el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (SEP, 2013), que representó un primer esfuerzo institucional en esta materia, y posteriormente la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), que constituye el referente más reciente. Sin embargo, ambas propuestas carecen de referentes teóricos sólidos que las sustentan, representando un golpe severo al proceso integración/inclusión (García, 2018).

Se concluye que en la educación básica, este grupo constituye una de las poblaciones más vulnerables. A partir de esta realidad, se destaca la importancia del rol de los futuros docentes, quienes son actores clave en la transformación de este entorno. Su formación, actitudes y prácticas pedagógicas pueden fortalecer los apoyos existentes para identificar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad y eliminar las barreras que obstaculizan su inclusión.

1.1.3. Rol de futuros docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de los planes de estudio

En el año 2012, se implementó una reforma curricular como estrategia para el fortalecimiento de las escuelas normales llamado Nuevo Modelo Educativo, el cual tenía como propósito lograr la mejora sustancial del funcionamiento de la Normal para alcanzar niveles óptimos en los procesos de formación. Esto se lograría rescatando a las escuelas normales, con la intención de que continúen siendo las principales instituciones formadoras de docentes para la Educación Básica (EB). El objetivo es garantizar en los egresados la preparación que les permita responder a las demandas actuales: ofrecer una educación para todos, de alta calidad formativa y que procure la distribución de sus beneficios con equidad (Barrón y Pontón, 2013; Rodríguez, 2013). En este sentido, se contemplan las líneas de acción hacia la reestructuración

de los planes y programas de estudio para la formación inicial docente de Educación Básica (EB), todo esto para dar a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse a escuelas regulares, adaptando los espacios físicos y brindando materiales educativos adecuados para atender las necesidades de aprendizaje (SEP, 2016).

Posteriormente, se creó el Modelo de Inclusión Educativa como un enfoque que busca que todos los estudiantes, sin importar sus particularidades, intereses, habilidades o necesidades puedan participar y aprender en conjunto, lo cual implicó que los futuros docentes adquieran herramientas y conocimientos necesarios para promover un ambiente educativo inclusivo, donde se eliminen las barreras que puedan limitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Para los docentes en formación comprendió un modelo para desarrollar saberes y prácticas pedagógicas que fomenten la diversidad en el proceso educativo creado por la SEP (Espinosa, 2022).

Para el 2019, se implementó la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como parte de un proyecto estratégico en educación (SEP, 2019), la cual busca atender las diversidades y grupos minoritarios en el país, promover una educación de calidad para todos, especialmente para los sectores desfavorecidos o en condiciones de pobreza, y garantizar una educación universal para los niños. Dentro de esta estrategia se plantean ejes estratégicos como la atención a la diversidad, grupos minoritarios, educación universal (todas las personas, sin importar su origen, condición o características personales, deben tener acceso a una educación de calidad) como derecho humano y de calidad para todos. En este contexto, la formación inicial docente se ve impactada por los principios y ejes rectores, buscando que los formadores vinculen e implementen en la preparación de otros formadores la estrategia propuesta.

Según la SEP (2019), los futuros docentes son reconocidos como actores fundamentales del proceso educativo, con un sistema integral de formación que considera conocimientos, aptitudes, habilidades, valores y actitudes, con miras a promover el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes para favorecer el logro de aprendizajes relevantes. Años antes, Infante (2010) enfatizaba la importancia de que tanto los futuros docentes como sus instructores comprendan su propia concepción de la inclusión en relación con las prácticas inclusivas, destacando la necesidad de establecer entornos educativos que no perpetúen las desigualdades tradicionales en los grupos minoritarios dentro de la escuela; propone que el primer paso para transformar la formación docente sería incorporar en el currículo universitario de las carreras relacionadas con la educación espacios de reflexión sobre la construcción de la diversidad y la inclusión, permitiendo posteriormente el desarrollo de técnicas y herramientas para la enseñanza inclusiva.

El enfoque de inclusión en la formación inicial docente es un aspecto fundamental en la educación, ya que busca preparar a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de la diversidad y la inclusión en el aula, debe incorporar elementos que promuevan la equidad, la diversidad, el respeto a los derechos humanos, la interculturalidad, la atención a la diversidad de los estudiantes, entre otros aspectos relevantes. Según el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON, 2024) esto implica desarrollar el pensamiento crítico, fomentar el respeto a la interculturalidad, fortalecer la capacidad de resolución de problemas, inculcar la responsabilidad social, promover el respeto a los derechos humanos, combatir la discriminación y la violencia, cuidar el medio ambiente, y desarrollar habilidades socioemocionales y digitales para contribuir a la construcción de una sociedad justa, inclusiva y democrática.

Con anterioridad, desde la perspectiva y comprensión sobre la inclusión, la educación dio paso a la transformación en algunas temáticas educacionales, sin embargo, al focalizarlo en este campo del conocimiento, ha repercutido en ciertas problemáticas desde la educación tradicionalista (Infante, 2010). Hace algunos años, las escuelas normales también se vieron afectadas por las múltiples transformaciones derivadas de la educación inclusiva, ya que una parte significativa del currículo de educación superior se enfocaba en herramientas metodológicas y didácticas dirigidas al estudiante promedio (Infante y Matus, 2009).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022c) refiere que en la educación intervienen de manera directa e indirecta distintos actores, sin embargo, el rol más destacado y exigente lo desempeñan los docentes, cuya labor implica una gran responsabilidad. En el marco de la educación inclusiva, garantizar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad a una educación justa demanda como una de las condiciones esenciales, disponer con docentes capacitados para atender a estos estudiantes de acuerdo con sus necesidades, características y condiciones de vida. Por tanto, los docentes y sobre todo los futuros docentes formados en escuelas normales (Cervera y Martí, 2018) deben contar con un trayecto formativo que les proporcione los conocimientos y habilidades para recibir y atender a estudiantes con discapacidad en sus aulas.

En México, la formación inicial docente cobra especial importancia porque constituye una proporción significativa del estudiantado universitario: en el ciclo escolar 2019-2020, de los 4,080,613 estudiantes en licenciatura y normales, 158, 565 (3.9%) cursaban programas relacionados con la docencia. En el caso de Sonora, en 2018-2019, se registraron 4,083 estudiantes en esta área, más de la mitad en escuelas normales (52.4%), lo que refleja la centralidad de estas instituciones en la preparación de los futuros docentes. Estos datos

evidencian que, si bien numéricamente no representan la mayoría del alumnado universitario, su papel es estratégico porque de su formación depende, en gran medida, el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva para estudiantes con discapacidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022c).

Este panorama resalta la relevancia de la formación inicial docente en México, la cual está profundamente condicionada por las políticas nacionales que definen los objetivos educativos y los enfoques pedagógicos. Estas políticas, a través de reformas como la de 2018 impactaron a los planes de estudio de formación docente en las escuelas normales, adoptando un enfoque en educación inclusiva. Cervera y Martí (2018) afirman que esto significó la urgencia de reorientar la formación inicial docente y mejorar la línea de formación continua de los docentes involucrados en la atención a estudiantes con discapacidad; así mismo, surgió la necesidad de crear estrategias formativas innovadoras en consideración al marco curricular de la educación tradicional para garantizar el avance educativo de los estudiantes con discapacidad.

La cantidad de estudiantes que ingresan a carreras de formación docente en México y en Sonora se relaciona directamente con el impacto potencial de los planes de estudio en materia de inclusión educativa. Si estos futuros docentes reciben una formación sólida y actualizada con enfoque inclusivo, será posible avanzar hacia una educación equitativa. Por el contrario, si los planes de estudio no incorporan de manera profunda y efectiva estos enfoques, se corre el riesgo de reproducir prácticas educativas excluyentes.

En la Tabla 1 se puede apreciar una evaluación curricular encaminada a una consolidación de la Educación Normal a partir de los últimos dos planes de estudio. En el 2018 con el Nuevo Modelo Educativo propusieron un currículo que abordaba la pluriculturalidad del país, especialmente en los pueblos indígenas, promoviendo la educación bilingüe e intercultural. Se buscaba mejorar los niveles de escolaridad y asegurar la conclusión de la educación básica en las comunidades originarias. Además, formar docentes para realizar prácticas educativas de calidad, fomentando ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos. En el plan de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ha impulsado una serie de iniciativas dirigidas a transformar el sistema educativo, impactando particularmente a las escuelas normales encargadas de la formación docente. La modificación del currículo requiere que los futuros docentes reconfiguren su visión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus prácticas educativas, lo que implica un cambio en su conocimiento profesional aplicado en el aula (Pérez et al., 2024).

Tabla 1

Comparación entre los planes de estudio para la formación inicial docente en México de 2018 y 2022

Aspecto	Plan de estudios 2018	Plan de estudios 2022
Publicación	Diario Oficial de la Federación, 3 de agosto de 2018	Diario Oficial de la Federación, 29 de agosto de 2022
Estructura	8 semestres (4 años)	
Objetivo	Necesidad de formar a docentes que realicen prácticas de calidad para crear ambientes de aprendizaje dinámicos, inclusivos y equitativos	Formar docentes para el logro de la excelencia educativa y vinculación con la comunidad
Concepción de la educación	Una educación para todas y todos	Formación integral y de excelencia educativa
Concepción de inclusión	Principio clave reconociendo la diversidad	Eje transversal en todo el currículo
Enfoque pedagógico	Concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza Enfoque por competencias y aprendizaje situado	Educación humanista e integral centrada en el aprendizaje contextualizado y la colaboración con la comunidad
Planteamiento curricular	Atiende la pluriculturalidad (pueblos indígenas, incrementar los niveles de escolaridad, educación bilingüe e intercultural)	Mayor énfasis en la contextualización y pertinencia cultural
Espacios educativos inclusivos/materias	Atención a la diversidad Educación inclusiva	Interculturalidad crítica y atención a la diversidad Teorías y modelos pedagógicos contemporáneos e inclusivos Diversidad y desafíos al atender las necesidades educativas Creación de contenidos digitales para la atención en aula diversificada Trabajo docente en el aula diversificada e inclusiva
Evaluación	Métodos de evaluación tradicional	Proceso formativo y participativo donde se utilizan diversos instrumentos
Incorporación de tecnología	Presencia mínima de herramientas digitales en la enseñanza	Incorporación de tecnologías educativas y herramientas digitales

Fuente: Rangel et al. (2023) y SEP (2024)

La formación de los normalistas bajo la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se distingue por su enfoque en la inclusión educativa y la interculturalidad, priorizando la equidad y el respeto a la diversidad en el aula. Además, se enfatiza la necesidad de que los futuros docentes estén capacitados no solo en aspectos pedagógicos, sino también en crear entornos inclusivos y prevenir la exclusión; por último, busca transformar profundamente los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza para garantizar oportunidades equitativas para todos los estudiantes (Barcenas et al., 2024).

Sin embargo, aunque los planes de estudio 2018 y 2022 hacen referencia a la atención a la diversidad, los contenidos específicos sobre discapacidad no siempre son visibles de forma clara o suficiente dentro del currículo. La formación inicial docente tiende a centrarse en la inclusión como un principio amplio, lo cual puede diluir las necesidades particulares de los futuros docentes de profundizar en asignaturas o módulos específicos sobre discapacidad, lo que a su vez puede limitar la preparación de estos para identificar barreras para el aprendizaje y la participación, realizar adecuaciones curriculares, o implementar estrategias diferenciadas en el aula (Cervera y Martí, 2018).

Es fundamental reconocer los progresos alcanzados en la mejora de las condiciones educativas de los estudiantes con discapacidad, fruto del esfuerzo y luchas históricas de diversos actores e instituciones a nivel nacional e internacional. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer con respecto a la intervención educativa que realizan los estudiantes en formación docente para la atención a estudiantes con discapacidad ya que no son suficientes las acciones que están realizando para que estos estudiantes reciban la educación necesaria (Montiel y Arias, 2017).

1.2. Estudios acerca de las prácticas inclusivas implementadas por docentes y futuros docentes para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad

Para la construcción de este apartado se han recopilado y analizado diversos estudios internacionales y nacionales centrados en docentes en servicio o futuros docentes que se forman a nivel superior con relación a sus prácticas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. El criterio que se utilizó para el orden de los estudios comienza internacionalmente por el tipo de participantes y su contexto de actuación. En primer lugar, se presentan investigaciones que abordan las prácticas inclusivas implementadas por docentes en servicio en distintos niveles educativos, incluyendo diferencias por formación académica, género o tipo de servicio educativo (CAM y USAER) para la atención de estudiantes con discapacidad. Posteriormente, se incluyen estudios centrados en prácticas de futuros docentes en contextos nacionales.

1.2.1. Estudios acerca de las prácticas inclusivas implementadas por docentes para la atención de estudiantes con discapacidad

Los estudios incorporados en este apartado dan cuenta de las diversas estrategias, desafíos y condiciones institucionales que influyen en la implementación de prácticas inclusivas por parte del profesorado en diferentes contextos educativos en México.

Un estudio realizado en territorio mexicano y reportado por García et al. (2015) tuvo por objetivo identificar el espacio educativo (CAM o ER-USAER) donde se llevan a cabo prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad. Con una muestra total de 32 docentes de Yucatán, Querétaro y San Luis Potosí, se encontró que tanto los docentes de CAM como los de ER-USAER reportan prácticas altamente favorables hacia la inclusión. Los docentes de los CAM tienen más experiencia en la atención a la discapacidad y la planificación de las adecuaciones curriculares, lo que facilita una relación más cercana con los estudiantes debido a los grupos pequeños. En contraste, los docentes de ER-USAER enfrentan desafíos en la implementación de adecuaciones curriculares y en el aprovechamiento del tiempo, lo que limita la efectividad de sus prácticas inclusivas. El trabajo del personal de apoyo en los CAM se enfoca más en la rehabilitación individual, lo que reduce la colaboración con los docentes de grupo, mientras que en las USAER hay más cooperación. Los resultados sugieren que los CAM tienen un enfoque más especializado, pero las ER-USAER tienen dificultades para incluir a todos los estudiantes de manera efectiva.

De este modo, mientras que el estudio de García et al. (2015) permite comprender cómo las condiciones institucionales y los contextos de atención -ya sea en los CAM o en las ER-USAER- influyen en el desarrollo de prácticas inclusivas, otra investigación como la de Castañeda (2021) profundiza en el papel que desempeñan las prácticas y competencias del profesorado dentro de dichos entornos. Esta conexión resulta relevante, ya que pone de manifiesto que la efectividad de la inclusión educativa no solo depende de la estructura institucional, sino también de la formación, actitudes y estrategias pedagógicas de los docentes que atienden a estudiantes con discapacidad.

En la investigación de Castañeda (2021), cuyo objetivo fue identificar las prácticas docentes inclusivas que implementan con estudiantes de preescolar y primaria que presentan discapacidad y/u otros trastornos. La investigación se basó en una muestra conformada por 13 docentes de 11 Centros de Atención Múltiple del Estado de Colima. En la fase diagnóstica se aplicaron cuatro instrumentos incluyendo una ficha técnica sobre un Cuestionario de Exploración sobre modelos de integración e inclusión, la Guía para la Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIIP) y la

Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE). Como resultados preliminares del diagnóstico, se observa que los docentes presentan puntajes elevados en relación con la implementación de prácticas inclusivas sobre acciones de cooperación y colaboración dentro de la comunidad escolar, sin embargo, se identifican puntuaciones bajas en áreas como la formación docente, lo que revela una necesidad de actualización y capacitación en temas vinculados a la educación inclusiva, el uso de estrategias diversificadas, y la atención a la discapacidad y trastornos. En general, los docentes muestran poca iniciativa en cuanto a la autocapacitación, lo que representa un obstáculo importante para la atención a la diversidad en las escuelas, ya que limita la creación de ambientes educativos inclusivos.

1.2.2. Estudios acerca de las prácticas inclusivas implementadas por futuros docentes para la atención a la diversidad

Medina (2021) realizó una investigación con el objetivo de conocer las experiencias y percepciones de docentes en formación tanto en el Prácticum (200 horas de práctica externa) como aquellas experiencias previas a su vida personal como recuerdos de su trayectoria escolar y/o familiar. Se utilizaron cuestionarios por escrito estructurado y exploratorio que combinaban preguntas abiertas con otras de carácter cerrado en cuatro categorías temáticas para mayor profundidad. La muestra de 38 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Los resultados revelaron que no se consideran lo suficientemente preparados para atender a la diversidad sobre todo en lo que respecta a una formación práctica de calidad. Los enfoques y metodologías para atender la diversidad son casi nulas en 26 de los 38 participantes, sin embargo, la información proporcionada por los otros participantes va dirigida a aprendizaje centrado en el alumnado, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por descubrimiento/experimental, enfoques visuales, manipulativos y prácticos, así como metodologías basadas en enfoques constructivistas. La personalización de la enseñanza, adaptaciones curriculares, coordinación estrecha estudiante, docente y familias, actividades de refuerzo y el trabajo en grupo han resultado significativos como estrategias para atender la diversidad por un mayor número de docentes en formación. Por otro lado, la mayoría de los participantes desconoce ejemplos prácticos de actividades para la atención a la diversidad con solo 4 de 38 participantes aportando ejemplos y la información recabada con respecto a los recursos pedagógicos resultó escasa y general.

Con respecto a las percepciones de los participantes desde el Prácticum I para atender la diversidad, los futuros docentes destacaron la importancia de implementar adaptaciones y estrategias metodológicas para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje como la

adaptación de recursos y actividades, evaluación personalizada, profesor de apoyo, diferentes niveles de lectura, ubicación estratégica del estudiante en aula y utilización de sistemas de recompensa como la economía de fichas para promover la motivación y participación. No obstante, se mostraron en desacuerdo con la falta de adaptaciones o tipos de adaptaciones que consideran perjudiciales para el aprendizaje de estudiantes que enfrentan BAP, como adaptaciones del material curricular poco adecuadas o incongruentes por basarse en una expectativa muy baja respecto al aprendizaje o rendimiento del estudiante, actitudes negativas por parte del docente hacia el estudiante, carencia de seguimiento en la evaluación, insuficiencia de recursos humanos y materiales y la no realización de adaptaciones ni a nivel pedagógico ni social (Medina, 2021).

Un estudio realizado por Márquez y Andrade (2020) tuvo por objetivo identificar las prácticas inclusivas en estudiantes en formación docente, esta investigación se realizó en una muestra de 269 estudiantes en 2do, 4to, 6to y 8vo semestre de la Licenciatura en Educación Especial, Enseñanza en Matemáticas y Educación Física y Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, México. A partir de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el aula (GEPIA), se encontró que las mujeres consideran adecuadas las condiciones físicas del aula, la planificación y uso del tiempo, la metodología, la evaluación, la relación entre el docente y los alumnos, así como la reflexión y sensibilización para fomentar buenas prácticas inclusivas. Sin embargo, una mayor proporción de hombres cree que estas afirmaciones son sólo parcialmente correctas. Los resultados mostraron diferencias significativas entre estudiantes de 2do semestre y los de 6to y 8vo semestre, la tendencia resultó en que los estudiantes de los semestres más avanzados otorgaron puntajes más altos en la dimensión de reflexión y sensibilización. Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial obtuvieron puntuaciones más altas en prácticas inclusivas en comparación con los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Física, Deporte y Matemáticas. Lo anterior se refleja en el documento curricular de la Licenciatura en Educación Especial, el cual destaca la importancia del perfil de egreso y de las competencias específicas adquiridas en su formación para la atención a la diversidad. No obstante, se reconoce que aún hay un largo camino por recorrer para que los futuros docentes implementen de manera efectiva prácticas inclusivas en aulas regulares, ya que carecen de conocimientos suficientes sobre educación inclusiva. Por ello, es esencial comprender las circunstancias culturales que influyen en las prácticas de estos estudiantes en formación.

En la investigación de Rivera et al. (2021), cuyo objetivo fue analizar cómo dichas competencias del perfil de egreso les permiten atender la inclusión durante sus prácticas

profesionales. La investigación empleó una metodología múltiple de alcance descriptivo y longitudinal con base en medición numérica y establecimiento de patrones de comportamiento mediante una escala de autoevaluación, observación de la práctica docente y análisis del grupo focal. El estudio incluyó 22 estudiantes de 7mo y 8vo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED). El primer avance del estudio evidencia que el practicante sabe planear, organizar e implementar estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de alumnos según el grado que cursan, contribuyendo a los propósitos de aprendizaje, desarrollo de habilidades, formación de valores mediante la ejecución de normas de convivencia social, promoviendo el respeto a la diversidad y libertad de expresión de ideas y dudas. Sin embargo, aunque el estudiante implementa distintas estrategias y formas de evaluación, no lo realizan con frecuencia entorpeciendo la calidad de su desempeño como practicante.

Un estudio de Martínez et al. (2023) con el objetivo de analizar cómo favorecer el perfil docente inclusivo en una muestra de 120 normalistas en 7mo semestre y 20 docentes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM) en Saucillo, Chihuahua. Se empleó una entrevista a los docentes que se desempeñaban como encargados de las prácticas profesionales para la recogida de datos y se utilizó un instrumento para identificar la percepción de los estudiantes con relación a las áreas de oportunidad en su desempeño en las prácticas profesionales inclusivas. En el estudio se encontró que el 48% de normalistas se aprecia con un grado satisfactorio en el desarrollo de sus prácticas profesionales inclusivas, sin embargo, no tienen amplio repertorio de estrategias que les permita atender la diversidad, refiriendo que las problemáticas recurrentes que se presentan en la práctica profesional son las actividades repetitivas para abordar los conocimientos, diseñar actividades innovadoras acorde al aprendizaje esperado; por otro lado, se observó que carecen de comunicación con los docentes sobre el desempeño de los alumnos con los que ejercitarán su formación, resultando un diagnóstico deficiente del grupo escolar, causando que los normalistas tienden a homogenizar el proceso de aprendizaje; y por último, no utilizan una diversidad de material didáctico y, por lo general, atienden a una sola red de recepción de información, es decir, la auditiva.

Una investigación cuyo objetivo fue conocer el nivel de preparación o competencia de los estudiantes de 8vo semestre del plan de estudios de 2012 en materia de inclusión educativa, teniendo en cuenta las perspectivas que estos tienen en cuestión a su práctica educativa. La muestra estuvo conformada por 99 estudiantes normalistas de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” en Navojoa, con edades entre 21 a 23 años. Los resultados revelaron que el 61% de normalistas no

se consideran competentes para afrontar aspectos relacionados a la atención a la diversidad con respecto a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), donde se percató que las áreas con mayor oportunidad ante la diversidad se presentan en el desarrollo de estrategias metodológicas, programas, selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos (Escamilla et al., 2021).

En síntesis, las investigaciones revisadas sobre la implementación de prácticas de futuros docentes que favorecen a la inclusión se centran en que los normalistas no se consideran lo suficientemente preparados o competentes para atender la diversidad con respecto a la formación práctica de calidad; por tanto, una formación inicial docente que incluya más experiencia práctica para la enseñanza a estudiantes con discapacidad beneficiará la adquisición de habilidades para atenderlos inclusivamente. Las investigaciones se ubicaron en México y se enfocaron en metodologías múltiples o cuantitativas, empleando diversos métodos de recogida de información como instrumentos de escala Likert, cuestionarios exploratorios, entrevistas, escalas de autoevaluación, observación de la práctica docente y análisis de grupos focales para comprender con mayor profundidad el fenómeno.

En estas investigaciones los participantes tenían un promedio de 21 a 24 años cursando el 7mo, 8vo o 9no semestre. Se encontró una amplia gama de herramientas que utilizaron los normalistas en sus prácticas profesionales, las estrategias mayormente empleadas fueron con respecto a la personalización de la enseñanza, trabajo de grupo y la consideración de intereses, necesidades y situaciones individuales; las metodologías empleadas englobaban el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje centrado en el alumno, aprendizaje por descubrimiento experimental y, enfoques visuales, manipulativos y prácticos; las actividades que implicaran la psicomotricidad, debates de grupo, actividades de refuerzo, lúdicas y teatrales fueron las implementadas por los normalistas en prácticas profesionales junto con los recursos desde el apoyo de especialistas (intérpretes de LSM) y uso de las TIC.

Las investigaciones en torno a la atención de estudiantes con discapacidad vislumbraron que los docentes de los Centros de Atención Múltiple (CAM) presentan mayor experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad y en la planificación de adecuaciones curriculares, lo cual se ve facilitado por el trabajo en grupos pequeños. Sin embargo, se ha identificado que muchos docentes en servicio recién egresados carecen de formación actualizada en educación inclusiva, uso de estrategias diversificadas y atención a la discapacidad (Castañeda, 2021). Además, se ha observado una falta de comunicación efectiva entre docentes y normalistas, lo que impide un diagnóstico adecuado de los estudiantes con discapacidad; esto conlleva a la

homogeneización del aprendizaje y al uso limitado de recursos didácticos, privilegiando únicamente el canal auditivo (Martínez et al., 2023).

Las investigaciones muestran que las áreas de oportunidad de los normalistas en la implementación de prácticas profesionales inclusivas tienen que ver con la implementación de estrategias metodológicas, adaptación de contenidos y competencias, una necesidad de precisar mayores apoyos con relación a las condiciones físicas del aula, relación maestro-alumno, actividades repetitivas, dificultad para diseñar actividades innovadoras, homogenizar el proceso de enseñanza y la carencia de comunicación con los docentes de las instituciones. Por último, es importante destacar que las experiencias inadecuadas en las prácticas profesionales engloban la poca o incongruente adaptación de contenidos, actitudes negativas, carencia de seguimiento y evaluación, insuficiencia de materiales didácticos y creencias o conductas que afecten la integridad de los estudiantes con discapacidad.

1.3. Formulación del problema

En la actualidad, se observa un incremento en la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, lo que exige prácticas específicas de inclusión que van más allá de las requeridas por otros grupos en situación de vulnerabilidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022a). Según Slee (2012), existen diversas perspectivas teóricas sobre la discapacidad que reflejan distintos enfoques ideológicos y sociales. La perspectiva esencialista considera la discapacidad como una deficiencia individual de origen patológico, centrada en la intervención médica y educativa para normalizar al sujeto. En cambio, la perspectiva construccionista social plantea que la discapacidad es una construcción social que margina a ciertos grupos, siendo una forma de opresión estructural. Por otro lado, la perspectiva materialista ubica la discapacidad en contextos históricos y económicos, vinculándola a la organización del trabajo y al sistema capitalista, lo que refuerza la exclusión del mercado laboral. Desde una mirada postmoderna, se cuestionan las explicaciones universales y se da voz a experiencias diversas, especialmente a través de enfoques feministas y análisis del lenguaje. Finalmente, el movimiento de la discapacidad se enfoca en el activismo y la lucha por los derechos, más allá de una teoría coherente, buscando la inclusión social y política de las personas con discapacidad (Slee, 2012).

Desde la perspectiva del modelo social, la discapacidad se entiende como una consecuencia de las barreras sociales, culturales y económicas que impone la sociedad, las cuales restringen la participación equitativa de las personas con discapacidad y su acceso pleno a los derechos (Palacios, 2008). En cambio, el modelo interactivo interpreta la discapacidad como el resultado de la relación entre la condición de salud y los factores personales del individuo, en

combinación con los elementos físicos, sociales y actitudinales del entorno en el que se desenvuelve (Barradas, 2014), conformando uno de los grupos en situación de vulnerabilidad más marginados de la sociedad (Conapred, 2017).

Sin embargo, la manera de entender la discapacidad no es la única que ha cambiado con el tiempo. Cobeñas (2020) señala que durante la búsqueda de una educación basada en los principios de igualdad y equidad, surgieron cuatro enfoques para concebir la escolarización de las personas con discapacidad: exclusión, segregación, integración e inclusión. Las dos primeras han sido consideradas discriminatorias, ya que, desde una perspectiva pedagógica, la exclusión puede interpretarse como sinónimo de invisibilidad, lo que impide educar a una persona.

Así mismo, es relevante señalar que cada una de las personas con discapacidades requiere de pautas diferentes y específicas en función de esta, a fin de identificar las necesidades del estudiante y las barreras que enfrenta, y así diseñar estrategias pedagógicas o apoyos que respondan a sus requerimientos (Pizarro y Sarmiento, 2023). Desde esta perspectiva, se entiende que las personas con discapacidad son capaces de aprender y participar en la sociedad, sin embargo, esto dependerá principalmente de las acciones que se tomen para garantizar la igualdad de condiciones.

Aun cuando hablamos de inclusión en el aula, existen condiciones y BAP específicas que enfrenta cada uno de los estudiantes con discapacidad como negar la atención en escuelas regulares por no contar con los recursos materiales o humanos en el aula, la creencia que solo se pueden atender en instituciones externas o especializadas, trabajar en clase con niveles de aprendizaje estandarizado, evaluaciones no diversificadas, organización del aula que favorece la exclusión, falta de metodologías didácticas diversificadas, ausencia de una enseñanza flexible, falta de vinculación con las familias, no promover el trabajo colaborativo en el aula, estereotipos, sobreprotección debido a condiciones propias del estudiante y exclusión por rendimiento, entre otras (SEP, 2023).

El trayecto de formación inicial en escuelas normales prepara a docentes siguiendo los principios de las ciencias de la educación (Cervera y Martí, 2018) en concordancia con épocas globalizadoras enfocadas en promover la educación como un derecho esencial para abatir la exclusión, al mismo tiempo que fortalece la calidad del aprendizaje basándose en los principios de los derechos humanos. Es importante destacar que dentro de la estrategia planteada por la Nueva Escuela Mexicana y el plan de estudios 2022, se promueve la inclusión en el aula de todas las personas sin importar su condición mediante acciones diseñadas e implementadas por los docentes para contrarrestar prácticas que produzcan estereotipos y prejuicios, garantizando la participación de todas las personas, brindándoles apoyos y recursos adecuados para asegurar

la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles participar plenamente en el proceso educativo y en la sociedad (SEP, 2019).

En correspondencia a los lineamientos mencionados, los futuros docentes deben adquirir conocimientos y habilidades sobre la educación inclusiva para crear una sensibilidad hacia los estudiantes con discapacidad, además de contar con espacios de práctica para su formación, en donde se logre el dominio de las metodologías y estrategias más adecuadas para el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad (Durán y Giné, 2011). Por tanto, las prácticas son fundamentales en la formación de los futuros docentes puesto que les brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en su ejercicio profesional (Domínguez y Quintanal, 2020). Sin embargo, a pesar de que los objetivos están focalizados en lograr una formación inicial con enfoque en inclusión, la mayor parte abordan herramientas metodológicas y didácticas que se centran en el aprendizaje del estudiante promedio, lo que genera controversia en torno a los conocimientos y habilidades que desarrollan los normalistas para el ejercicio de la formación en la práctica (Infante y Matus, 2009).

Se reconoce que el desempeño efectivo de los docentes es esencial para la calidad y equidad educativa, ya que amplía las oportunidades de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Schmelkes, 2013), sin embargo, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior en los resultados del Examen General para el Egreso (EGEL) señaló que solamente un 6.1% de futuros docentes obtuvo un desempeño sobresaliente en sus resultados; específicamente en el área de docencia, formación y orientación educativa un 51.3% de los sustentantes obtuvieron un nivel no satisfactorio (CENEVAL, 2022), es decir, no son capaces de identificar necesidades, desarrollar propuestas de contenidos, metodología y estrategias de evaluación; además de no ser capaces de elaborar diagnósticos, seleccionar medios, recursos, materiales didácticos, técnicas, procedimientos y metodologías aplicadas a los contextos, indicando que no están siendo adecuadamente preparados para ejercer la docencia, es decir, el desarrollo de sus competencias es desfavorable y sin éxito (Cruz, 2021).

Los resultados de las investigaciones reflejan que las prácticas inclusivas empleadas por docentes son la planeación, colaboración y comunicación entre actores educativos, enfoques y metodologías para la enseñanza, uso del tiempo, estrategias educativas, recursos de apoyo, materiales didácticos, adaptaciones curriculares, reflexión y sensibilización, autoeficacia, actividades para atender la diversidad y condiciones físicas del aula (Escamilla et al., 2021; Márquez y Andrade, 2020; Martínez et al., 2023; Medina, 2021; Rivera et al., 2021). Sin embargo, docentes de las ER-USAER enfrentan dificultades en la implementación de adecuaciones curriculares y en el aprovechamiento del tiempo, lo que limita la efectividad de sus prácticas

inclusivas con estudiantes con discapacidad enfrentando retos para incluir a los estudiantes de manera efectiva (García et al., 2015). Otros docentes obtienen puntajes altos en prácticas inclusivas relacionadas con la cooperación y colaboración en la comunidad escolar. Sin embargo, presentan puntuaciones bajas en áreas como la formación docente, lo que indica la necesidad de actualización y capacitación en educación inclusiva, estrategias diversificadas y atención a la discapacidad (Castañeda, 2021).

Los resultados de las investigaciones relacionadas directamente con futuros docentes muestran que el practicante es capaz de planificar, organizar e implementar estrategias y actividades didácticas apropiadas al desarrollo de sus estudiantes según su nivel educativo; no obstante, la práctica no reproduce estas acciones con regularidad, lo que afecta negativamente la calidad de su desempeño frente al grupo (Rivera et al., 2021). Esto se extiende a que los normalistas no se consideran lo suficientemente preparados o competentes para atender la diversidad con respecto a su ejercicio en la práctica (Escamilla et al., 2021; Medina, 2021), y se menciona una carencia de un repertorio amplio de estrategias para la inclusión con estudiantes con discapacidad (Márquez y Andrade, 2020; Martínez et al., 2023; Rivera et al., 2021). Durante el ejercicio de sus prácticas, se identifican problemas recurrentes como la falta de contacto con los docentes para observar y analizar el desempeño de los estudiantes en su práctica, lo que resulta en un diagnóstico y posterior planeación deficiente, lo que puede resultar en homogeneizar el proceso de enseñanza a estudiantes con discapacidad utilizando actividades repetitivas y poca variedad de material didáctico que convierten en rutina (Martínez et al., 2023).

Resulta importante destacar que la mayoría de los estudios revisados se centraron en favorecer la inclusión en general a nivel nacional e internacional y no especificaban en la atención a estudiantes con discapacidad. Los resultados de las investigaciones en torno a estudiantes con discapacidad no especifican las discapacidades que tenían los estudiantes, sin embargo, arrojan que los practicantes tienden a homogeneizar la enseñanza a los estudiantes con discapacidad utilizando una limitada variedad de material didáctico y en su mayoría atienden a la audición como red principal de recepción de información (Martínez et al., 2023). Además, se menciona que una práctica dirigida e integrada aumenta la autoeficacia y familiaridad de los practicantes facilitando la planeación individualizada para estudiantes con discapacidad (Pedersen et al., 2014). Por último, la formación en la práctica inadecuada influye en la falta de adaptación de contenidos, actitudes negativas, ausencia de seguimiento, escasez de materiales y conductas que han afectado a los estudiantes con discapacidad (Medina, 2021).

Aunado a lo anterior, la presencia e incremento de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares resalta la importancia y necesidad de formar a los futuros docentes en la

identificación de necesidades y eliminación de barreras, así como en la implementación de adecuaciones curriculares y evaluativas para favorecer su participación y aprendizaje (Miranda et al., 2024). Por tanto, en la presente investigación se pretende responder a la siguiente interrogante: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en Sonora sobre las prácticas inclusivas que llevan a cabo para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad?

1.4. Justificación

Las estadísticas muestran que persisten profundas brechas en el acceso y permanencia en el sistema educativo para estudiantes con discapacidad, la desigualdad en el acceso a la educación es particularmente notoria para esta población resaltando la existencia de barreras no solo físicas o sociales, sino también de índole pedagógica que perpetúan la exclusión en el entorno educativo (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022a). Las estadísticas reflejan la vulnerabilidad a la que se enfrentan los estudiantes con discapacidad, ya que las tasas de analfabetismo son significativamente altas en comparación con los estudiantes sin discapacidad (Conapred, 2017). Estos datos justifican la necesidad de continuar trabajando en la implementación de acciones efectivas en la formación de futuros docentes que no solo garanticen el acceso a la educación, sino también la permanencia y calidad educativa para los estudiantes con discapacidad.

La inclusión destaca una preocupación central relacionada con la exclusión estructural que, históricamente, ha impedido la participación de ciertos ciudadanos en los sistemas de salud, educativos y laborales (SEP, 2019). Por tanto, la inclusión representa un desafío que demanda actitudes, valores, conocimientos y competencias pertinentes para ser aceptada como un principio en las instituciones, esto implica que las prácticas y el desarrollo de actitudes sean una prioridad en la formación inicial docente en cualquier sistema educativo, dado que estos profesionales son actores principales y promotores de la construcción de una sociedad inclusiva (Álvarez y Buenestado, 2015; Casanova, 2011). Del mismo modo, es fundamental que el futuro docente se involucre de manera individual en la reflexión sobre su práctica, la búsqueda de recursos y la colaboración con todo el personal académico, es decir, esto implica mayor motivación y determinación propia para asistir a los estudiantes utilizando sus recursos propios y disponibles (Barila et al., 2006; González y Triana, 2018).

Resulta relevante abordar esta temática puesto que históricamente las personas con discapacidad han enfrentado barreras significativas en la educación (UNESCO, 2004), representando un grupo con brechas de desigualdad en el ámbito educativo (Conapred, 2017). La educación es un derecho humano fundamental para todas las personas, especialmente para

aquellas que enfrentan mayores brechas sociales y educativas (UNESCO, 2019). Sin embargo, la educación no debe limitarse únicamente a la presencia de los estudiantes en el aula, sino que debe garantizar su plena participación en el proceso de aprendizaje, y más importante, la enseñanza debe enfocarse en el reconocimiento de las trayectorias de aprendizajes individuales, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo, recibiendo la atención y apoyo necesario para su desarrollo (Trujillo et al., 2023). La responsabilidad de la enseñanza recae en la labor del docente y aún más importante de los futuros docentes para garantizar entornos de aprendizaje inclusivos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022b). Por ende, se plantea la urgencia de investigar las prácticas inclusivas que favorecen el aprendizaje de estudiantes con discapacidad desde las acciones de los futuros docentes.

El estudio de este fenómeno adquiere una relevancia social al tener en cuenta que los docentes desempeñan un papel fundamental en el entorno escolar, ya que la enseñanza debe enfocarse en actividades en el aula que fomenten la participación de todos los involucrados en el proceso educativo. Medina (2011) sugiere que el propósito principal de la formación en la práctica es aprender a innovar y tomar decisiones creativas, convirtiendo así el acto educativo en una oportunidad genuina de desarrollo y transformación para todos los implicados, incluyendo docentes, estudiantes, familias, comunidades, instituciones sociales, empresas, entre otras. Sin embargo, innovar en la educación no se trata solo de hacer algo diferente, sino de asegurar que lo implementado en algún ámbito educativo ofrezca mejores resultados (Zabalza & Zabalza, 2012). Por otro lado, la innovación educativa también se entiende como la capacidad creativa desarrollada por los actores educativos, cuyo objetivo es replantear la práctica pedagógica para modificar hábitos y atender de manera integral a todos los estudiantes (Laitón et al., 2017).

Según el panorama observado, existe una notable ausencia de investigaciones en torno a esta problemática, encontrándonos con numerosos estudios previos que señalan al futuro docente como pieza clave para el éxito de la inclusión de estudiantes con discapacidad (Flores et al., 2017). El interés de este estudio radica en la necesidad de llenar ese vacío de conocimiento y mejorar la atención específicamente en las prácticas que favorecen el aprendizaje de estudiantes con discapacidad en el país, para brindarles herramientas a los futuros docentes que les ayuden a ajustar las estrategias según las barreras o áreas de oportunidad identificadas.

El estudio coadyuvará con aportaciones significativas a los estudiantes que se estén formando para ser docentes, considerando las prácticas que realizan en diversos escenarios para ejercitar su profesión desde un enfoque en inclusión. Los resultados que se obtengan en esta investigación tienen la finalidad de mejorar la forma de enseñanza de los futuros docentes al momento de realizar acciones con estudiantes con discapacidad; así mismo, se obtendrá

información con respecto a las barreras o áreas de oportunidad que tienen los futuros docentes para ejercer su práctica en las diversas instituciones educativas, con el fin de informar sobre estrategias innovadoras que les permita ser capaces de generar soluciones ante las problemáticas que acontezcan en el aula.

Dichas prácticas permitirán diagnosticar, planificar y lograr precisar acciones a nivel micro, es decir, en el aula para adaptar la enseñanza a estudiantes con discapacidad. En otra instancia, asegurará el aprendizaje de estos; puesto que la enseñanza será vinculada y adaptada a las condiciones de los estudiantes, además de brindarles apoyo para la continuidad de estudios en los niveles educativos y evitar el abandono escolar. En última instancia, este estudio tendrá un impacto significativo en las instituciones encargadas de formar a futuros docentes en educación preescolar y primaria, al aportar evidencia valiosa para la actualización de los planes de estudio. Esta actualización permitirá que dichos planes se ajusten mejor a las necesidades y demandas reportadas por los futuros docentes en relación con su formación para la práctica con estudiantes con discapacidad.

Capítulo 2. Prácticas inclusivas de futuros docentes asociadas a la atención de estudiantes con discapacidad

El segundo capítulo se articula en tres secciones. Inicia con la implicación de la formación inicial docente a través de las prácticas que realizan en otras instituciones. Posteriormente, se detalla la variable de estudio sobre prácticas inclusivas y cada una de las dimensiones que la abordan, todas vinculadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Finalizando con los objetivos del estudio. Cada sección aborda diversas definiciones, subrayando la relevancia del rol de los futuros docentes para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

2.1. Formación de futuros docentes a través de las prácticas

En el modelo actual de las Escuelas Normales Mexicanas (2022), durante los primeros semestres los estudiantes se limitan a observar el contexto en las escuelas primarias, realizando un análisis de las prácticas educativas que presencian. Este proceso forma parte de un ciclo continuo de acción-reflexión-acción, que tiene como objetivo desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, alentándolos a cuestionar el conocimiento y a reflexionar sobre sus propias ideas y prácticas docentes (Domínguez y Quintanal, 2020). En este primer acercamiento, los normalistas no solo interactúan con los estudiantes, sino que también conocen a los docentes a cargo y se familiarizan con los materiales utilizados en el grado escolar correspondiente.

A partir del tercer semestre y hasta el sexto, los estudiantes seleccionan una escuela para realizar sus prácticas docentes en fechas establecidas por la Escuela Normal. En este espacio, el director de la institución les asigna un grado escolar específico, con el cual trabajan directamente bajo la supervisión del docente titular y en relación con los estudiantes del grupo. Como señala Tallaferro (2006), esta experiencia de práctica continua facilita una enseñanza reflexiva, que refuerza el ciclo de acción-reflexión-acción, permitiendo a los futuros docentes cuestionar sus propios conocimientos y examinar críticamente sus pensamientos y comportamientos en el ámbito educativo.

Uno de los pilares esenciales de la acción docente es la práctica, la cual se concibe como la acción que se lleva a cabo dentro y fuera del aula prestando una especial atención al proceso de enseñanza (Hernández, 2019). En el contexto educativo, Domínguez y Quintanal (2020) afirman que las prácticas que llevan a cabo los estudiantes en formación para convertirse en docentes se basan en su propia rutina y en la experiencia acumulada a través de acciones, tareas y vivencias. Estas experiencias se ajustan a sus intereses, a lo que necesitan realizar o a eventos inesperados que también pueden influir en su día a día.

Durante su trayecto formativo, los futuros docentes implementan acciones denominadas prácticas docentes o prácticas de enseñanza, son las que realizan los futuros docentes al estar frente a un grupo de estudiantes en el aula, aplicando sus conocimientos pedagógicos y habilidades didácticas (Domínguez y Quintanal, 2020). Estas experiencias constituyen un proceso formativo fundamental, ya que permiten a los futuros docentes enfrentarse a situaciones reales de enseñanza y comenzar a construir su propio estilo educativo. La práctica pedagógica, en este sentido, se refiere a la experiencia personal que los educadores van desarrollando con el tiempo, a medida que acumulan experiencias y consolidan un modo particular de enseñar.

La práctica docente en la asignatura del trayecto formativo que permite a los futuros docentes entrar en contacto directo con el ámbito profesional, donde vivirán una interacción genuina entre la teoría y la práctica educativa al desempeñar su labor docente. Los estudiantes no solo tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido, sino también de vivir un proceso de investigación-acción, entendido como un camino que convierte al futuro docente en un profesional que reflexiona tanto mientras actúa como sobre sus acciones. Esta experiencia en el aula es clave para mejorar su práctica, ya que es en este espacio donde el futuro docente ajusta y redefine sus teorías pedagógicas, al mismo tiempo que fomenta su creatividad e innovación. En este sentido, la investigación-acción se convierte en el motor de la innovación, ya que promueve un proceso de mejora continua y formación para los docentes involucrados (Campos y Madriz, 2017, p. 41).

La formación en la práctica es un espacio fundamental para analizar el conocimiento y la práctica de la enseñanza, reflexionando sobre cómo los profesores adquieren y desarrollan su saber pedagógico (González y Fuentes, 2011), el cual permite entender quién construye, sistematiza y difunde este conocimiento desde la práctica docente, y cómo mejorar los procesos de aprendizaje y formación. Además, de ser una oportunidad de aprendizaje para futuros docentes, la formación en la práctica facilita el análisis del conocimiento generado en la enseñanza, explorando las conexiones entre el saber de la enseñanza, el saber para enseñar y el saber en la enseñanza (el conocimiento que cada profesor construye en su práctica docente). La metáfora "dentro/fuera" utilizada por Cochran-Smith y Lytle (2002) ilustra el rol del futuro docente en el Practicum, destacando la importancia de este espacio para la formación pedagógica y la evolución del conocimiento docente.

Se entiende por prácticum al periodo de tiempo durante el cual el futuro docente se integra en una institución educativa real (la escuela), y participa en el quehacer habitual de un aula de clases. Según Toledo y Mauri (2016), los objetivos generales del prácticum se centran en ofrecer a los estudiantes las siguientes oportunidades:

1. Observar y evaluar las actividades educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren de manera habitual en un centro escolar y dentro de un salón de clases.
2. Involucrarse activamente y tomar parte en estas actividades, ideando y ejecutando propuestas de enseñanza que demuestren el nivel de habilidad que el estudiante tiene en las competencias requeridas para ser un docente.

Durante el prácticum, el estudiante lleva a cabo todas las actividades bajo la supervisión directa del maestro tutor del aula y del profesor tutor universitario, quienes guían y supervisan este periodo (Toledo y Mauri, 2016). El prácticum se entiende como parte integral de un currículo específico de formación inicial, con diferentes objetivos y enfoques teóricos dependiendo de los planes de estudio universitarios. Este periodo se estructura y planifica en un programa educativo que facilita la inmersión del futuro docente en la vida escolar. Asimismo, el prácticum constituye una experiencia situada en un centro educativo particular, el cual posee una cultura y unas características propias, centrándose especialmente en un aula de clases determinada. En este periodo, los futuros docentes dedican la mayor parte de su tiempo y llevan a cabo la mayoría de las actividades establecidas en el plan de prácticum dentro del aula (Mattsson et al., 2011; Tejada, 2006; Zabalza, 2011).

En particular, los conocimientos adquiridos a través de las prácticas docentes constituyen un elemento fundamental en la formación inicial docente, y han sido rescatados debido al ejercicio reflexivo y comprensivo que se promueve en las escuelas normales (Ballestero et al., 2021) y para alcanzar el objetivo formativo, el elemento más importante del currículo ha sido los momentos de acercamiento a la práctica desde el tercer semestre de la licenciatura (SEP, 2010).

En este marco experiencial de su proceso formativo, el proceso de enseñanza resulta primordial (González y Fuentes 2011) ya que la adopción de un modelo pedagógico es necesario para dar respuesta a las necesidades de un contexto y los propósitos educativos, de lo contrario, las prácticas docentes pueden resultar en actividades sin sentido (Zubiria, 2006).

Según Vives (2016), la educación ha recorrido un largo trayecto en la construcción de diferentes modelos pedagógicos para aportar conocimiento a los futuros docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos modelos comprenden la trayectoria que los futuros docentes han tenido en el proceso de enseñanza y cómo han ajustado su docencia para lograr el aprendizaje en estudiantes vulnerables, mismos modelos que se han venido construyendo a partir de la misma reflexión en su práctica.

Las principales tendencias pedagógicas que han influido en los modelos educativos pueden clasificarse en tradicionalistas o racionalistas, escuelas nuevas o románticas, y marxistas

o pedagogías críticas (Vives, 2016). El modelo tradicional, el más antiguo, se fundamentaba en la transmisión del conocimiento a través de la memorización y la repetición. En contraste, el modelo conductista se centró en los aprendizajes mediante el reforzamiento de conductas específicas. Posteriormente, surgió el modelo experiencial o de pedagogía activa, que se caracteriza por la famosa frase "aprende haciendo". Los modelos cognitivos o constructivistas, por su parte, enfatizan la construcción del conocimiento a partir del sujeto y su desarrollo cognitivo. Más adelante, se desarrolló el modelo social-cognitivo, que propone que el conocimiento se construye a través de la interacción entre los individuos. Finalmente, el modelo crítico-reflexivo tiene como objetivo la emancipación de las clases oprimidas, buscando alcanzar su libertad a través del cuestionamiento y la reflexión crítica.

El modelo crítico reflexivo basado en la pedagogía crítica cobra una relevancia especial, ya que su enfoque en la liberación y empoderamiento a través de la educación ofrece una base para transformar las prácticas que históricamente han marginado a estudiantes con discapacidad (SEP, 2019). Al contrario de la educación tradicional que veía como una forma de domesticar y controlar a los estudiantes, siendo especialmente conocida su metodología de alfabetización, este modelo pedagógico implica no solo aprender a leer y escribir, sino reflexionar críticamente sobre la realidad social (Cendales, 2000). La acción pedagógica busca formar a los estudiantes como sujetos críticos, mientras que la labor del docente se centra en acompañar y guiar procesos que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico, reconociendo y valorando todos los conocimientos.

Según González y Fuentes (2011), el impacto de los procesos de enseñanza con estudiantes resalta la importancia de transitar de un modelo tradicional y unidireccional, que a menudo excluye o invisibiliza a los estudiantes con discapacidad, hacia un modelo más comunitario y participativo, donde el futuro docente se convierte en un facilitador que acompaña y guía los procesos de aprendizaje, promoviendo un ambiente inclusivo que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad.

2.2. Prácticas inclusivas de futuros docentes para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes con discapacidad

Según el índice de inclusión por Booth y Ainscow (2002), las prácticas inclusivas representan una dimensión clave del proceso de inclusión y abarcan todo lo que el docente hace para promover el desarrollo integral de todos sus estudiantes, garantizando una educación de calidad. Las prácticas inclusivas exitosas se definen por la implementación de siete acciones que permiten atender las necesidades de todos los estudiantes. Estas acciones incluyen la adaptación de la enseñanza mediante la instrucción diferenciada, la integración de áreas de

conocimiento a través de un currículo interdisciplinario y el empleo de herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje. Además, promover la colaboración entre los estudiantes e instrucciones medida por pares y la evaluación auténtica del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El término “prácticas inclusivas” se emplea en el contexto de la educación inclusiva para referirse a todas las acciones que las escuelas y los docentes realizan con el objetivo de ofrecer una atención educativa de calidad a todos los estudiantes, sin exclusión, es decir, deben asegurar la presencia, participación y avances en el aprendizaje de todos los estudiantes (Azorín y Ainscow, 2018; OECD, 2017; Orozco y Moriña, 2020; UNESCO, 2019). Estas prácticas son contextuales, lo que significa que se aplican según las necesidades de cada individuo o grupo. Desde este enfoque, se habla de prácticas adecuadas o inadecuadas, ya que lo que resulta efectivo para un individuo o grupo puede no serlo para otro (Flores et al., 2017).

García et al. (2011) afirman que las prácticas inclusivas son aquellas acciones llevadas a cabo por los docentes o futuros docentes para proporcionar las mismas oportunidades a todos los estudiantes, mejorando la calidad educativa, promoviendo el trabajo colaborativo y estableciendo estrategias didácticas acordes a las necesidades de todos, en particular de aquellos estudiantes con discapacidad, ya que en conjunto con la política y la cultura contribuye al progreso hacia una educación inclusiva. Las prácticas inclusivas exigen modificar la organización escolar, estableciendo aulas en las que los estudiantes con discapacidad tengan la confianza y seguridad para expresar sus dudas, y donde tanto docentes como estudiantes se sientan cómodos con la diversidad, reconociéndola como un desafío que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2010). Correa (2008) plantea que las prácticas inclusivas representan un proceso de mejora, ya que al implementarlas se ajustan a las demandas que surgen, facilitando la creación de estrategias didácticas, técnicas y métodos, hasta que forman parte de la cotidianidad.

García et al. (2024) definen las prácticas inclusivas como las acciones realizadas por el docente para garantizar la inclusión y participación de todo el estudiantado, así como las diversas formas de apoyo que ofrecen a estudiantes en riesgo y las oportunidades que los docentes tienen para su propio desarrollo profesional.

Las prácticas inclusivas también implican el esfuerzo de los docentes por ofrecer una educación de calidad a todos los niños, gestionando las mejores condiciones posibles para facilitar la participación de todos los estudiantes en el aula. Además, incluyen la búsqueda de estrategias metodológicas que fomenten el aprendizaje de todos los estudiantes, el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, la reducción de prejuicios y preocupaciones relacionadas

con la atención a todo el grupo, y un alto nivel de autoeficacia para implementar dichas prácticas (García et al., 2024).

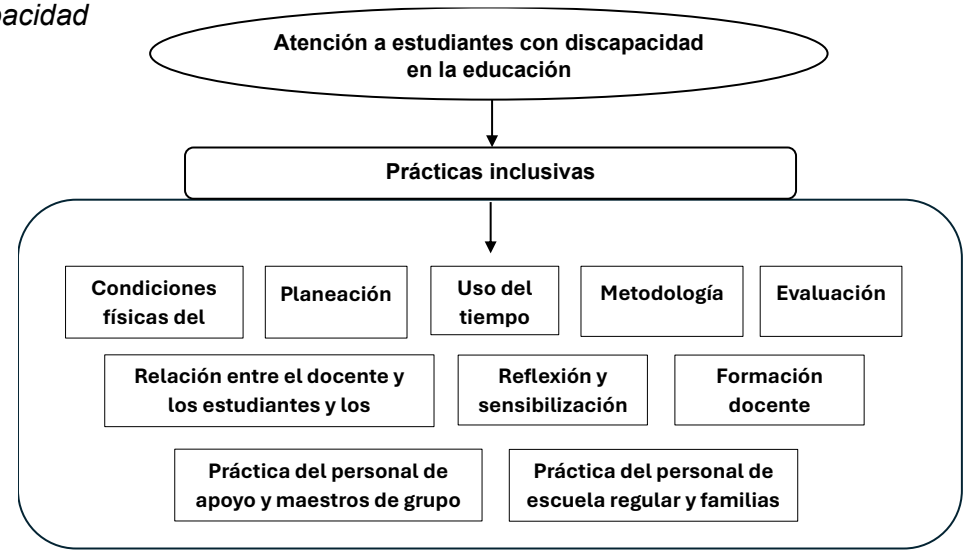
Las prácticas inclusivas buscan fomentar el desarrollo de todos los estudiantes mediante la creación de condiciones ambientales favorables. Estas prácticas, desde una perspectiva ecosistémica (Niemi, 2021), buscan intervenir en el entorno educativo como las situaciones de aprendizaje, el diseño del aula y las relaciones entre los estudiantes, entre estudiantes y adultos, y con las familias y la comunidad. Reconocen la contribución del equipo escolar más allá de las intervenciones individuales con el alumnado, consideran los distintos aspectos del desarrollo global de los estudiantes y las conexiones entre ellos, y entienden el desarrollo y el aprendizaje como procesos en constante evolución, resultado de las oportunidades que se les brindan (Borri-Anadon et al., 2018; Sanahuja et al., 2020).

Según Loreman et al. (2014), las prácticas inclusivas se desarrollan en el nivel micro, especialmente en tres dimensiones: los insumos (como los recursos, el liderazgo y el currículo), los procesos (incluyendo el ambiente en el aula, las estrategias pedagógicas y el acompañamiento individual), y los resultados (reflejados en la participación y el desempeño del estudiante) (García et al., 2024).

De acuerdo con García et al. (2011), las prácticas inclusivas se dividen en distintas dimensiones (Figura 1), las cuales se abordan en el contexto del estudiantado con discapacidad, de modo que cada definición se vincula con acciones concretas orientadas a favorecer su aprendizaje y participación:

Figura 1

Dimensiones de las prácticas inclusivas orientadas a la atención de estudiantes con discapacidad



Fuente: Booth & Ainscow, 2002; Cruz & Casillas, 2017; García et al., 2000; García et al., 2011

Por la relevancia de los elementos representados en la Figura 1, a continuación se describen las dimensiones de las prácticas inclusivas que deben considerarse para favorecer la atención del estudiantado con discapacidad. Cada dimensión aporta lineamientos específicos que orientan la acción del futuro docente hacia la construcción de entornos inclusivos, equitativos y participativos dentro del aula:

Condiciones físicas del aula

Según García et al. (2011) destacan la importancia de utilizar y aprovechar los recursos materiales en el aula, es decir, el material didáctico y de apoyo para mejorar la atención a todos los estudiantes y contar con una mayor variedad de estrategias de enseñanza. Además, se resalta la disposición adecuada del mobiliario para asegurar que todos tengan la misma accesibilidad. Esto se sintetiza en el máximo aprovechamiento de los recursos existentes en el aula y en la escuela (García et al., 2018). Esta dimensión también se refiere a los recursos de infraestructura y materiales didácticos con que cuenta el futuro docente en su aula y la manera en que los utiliza o aprovecha (García et al., 2023; 2024).

El ambiente físico de aprendizaje se refiere a las condiciones materiales, físicas de un espacio, y puede definirse como “los entornos construidos de una escuela diseñados para el aprendizaje, que incluyen los edificios escolares, espacios de enseñanza, su distribución espacial, muebles, accesorios y equipos dentro del aula” (Baars et al., 2021). Las investigaciones sobre el ambiente físico de aprendizaje resaltan la naturaleza interactiva del concepto, utilizándolo para describir cómo facilitan las relaciones pedagógicas entre estudiantes y docentes, así como la interacción entre los recursos físicos y la complejidad de los procesos de aprendizaje dentro del contexto social (OECD, 2017).

Para mejorar el acceso y movilidad de estudiantes con discapacidad motriz, se puede acondicionar un área de ascenso y descenso en la entrada de la escuela, así como rampas fijas o móviles para facilitar el acceso de diferentes áreas dentro de la institución. Además, se puede instalar barandales o soportes en las paredes, que los estudiantes puedan utilizar para sostenerse durante su desplazamiento por la escuela, ya sea en silla de ruedas o caminando (SEP, 2013).

Amirul et al. (2013) señalan que el tipo de mobiliario y su disposición en el aula a menudo reflejan el enfoque pedagógico utilizado. El diseño tradicional de las aulas se caracteriza por filas de muebles fijos, como escritorios y sillas, que fueron diseñados en el siglo XIX para la transmisión de contenidos a grandes grupos de estudiantes en formato de conferencia (Kariippanon et al., 2018). La pasividad del estudiante sentado y ordenado en filas contrasta con el concepto de participación escolar propuesto por Booth y Ainscow (2015) en su definición de

educación inclusiva, donde se destaca que los estudiantes deben ser agentes activos en su propio proceso de aprendizaje, empoderarse y ser protagonistas en sus entornos escolares.

Se ha identificado una zona de mayor participación en la parte delantera y central del aula, un estudio realizado en Uruguay revela que los estudiantes en las dos primeras filas tienen interacciones significativamente mayores con el docente, mientras que, a partir de cinco metros de distancia, la interacción visual de los estudiantes disminuye un 70% en promedio. Esto destaca que los entornos físicos tradicionales no favorecen una interacción visual equitativa (Cardellino et al., 2017). Así, los estudiantes ubicados en las filas traseras pueden estar en desventaja debido al acceso limitado a lo que sucede en el frente del aula. Por ejemplo, para facilitar la atención y concentración de estudiantes con discapacidad sensorial, se recomienda ubicarlos en un lugar central y cercano al docente al momento de dar instrucciones. Esta ubicación favorece el desarrollo de su capacidad para observar y entender lo que se comunica en el aula.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) resalta que los materiales didácticos en sus diversas formas son limitados en las aulas de las escuelas primarias. Los que más se encuentran son los materiales consumibles como hojas, lápices, borradores, entre otros, los cuales generalmente forman parte de la lista de útiles solicitada a los padres de familia en el inicio del ciclo escolar. En cambio, los materiales didácticos específicos para estudiantes con alguna discapacidad son muy escasos, casi inexistentes.

La intervención educativa con estudiantes con discapacidad debe ser precisa, en el sentido de comprender el funcionamiento cognitivo y el comportamiento adaptativo del estudiante, con el fin de aplicar los apoyos adecuados que les permitan desarrollar conocimientos a través de sus sentidos; por lo tanto, el material didáctico juega un papel esencial en este proceso educativo. Así mismo, la ubicación del material didáctico dentro del aula debe ser estratégico para que el estudiante tenga acceso inmediato a sus herramientas de trabajo y una proximidad pertinente con el pizarrón (SEP, 2013).

Colorado y Mendoza (2021) mencionan que teniendo en cuenta la condición visual de estudiantes con discapacidad y sus preferencias, se ponen a disposición múltiples recursos para considerar mejorar la atención y aprendizaje de ellos, como son los materiales didácticos en escrito (libros, cuentos, fotocopias, etcétera) mediante el sistema braille, materiales en relieve y macro tipo aumentando el tamaño de la letra en los textos; los materiales auditivos como audios o videos y aquellos materiales digitales como programas informáticos educativos.

En cuanto a la manipulación de materiales para escribir y dibujar, se puede combinar el uso de lápices, colores, pinceles, reglas y otros útiles escolares con adaptadores que aumenten

su grosor o hagan más sencillo su manejo. Para ello, se utilizan tubos de goma o se coloca el lápiz dentro de pelotas de hule espuma u otros adaptadores diseñados según las características de la mano del niño o la niña, para mejorar la presión al escribir (SEP, 2013).

Planeación

Incluye elementos como la evaluación y adecuaciones curriculares (García et al., 2011) para la puesta en marcha de estrategias didácticas que favorezcan los aprendizajes de todo el grupo y particularmente en estudiantes con discapacidad (García et al., 2018). Si se definen y diseñan adecuadamente las actividades, se asigna el tiempo necesario para llevarlas a cabo, se prevé la evaluación y se fomenta el trabajo colaborativo para favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje (García et al., 2023).

Según Vega et al. (2018) refieren que, para apoyar a estudiantes con discapacidad en el desarrollo de sus competencias curriculares dentro del entorno escolar, tanto en escuelas especiales y escuelas regulares, se elabora un plan individual para cada estudiante. Este plan define los objetivos que se deben alcanzar, junto con la metodología y las actividades que acompañarán el logro de estos objetivos. En el trabajo con estudiantes con discapacidad, se priorizan los objetivos relacionados con la comunicación y lenguaje, así como la autonomía personal en las primeras etapas educativas, comenzando con pocos objetivos y evaluando progresivamente su avance. Es especialmente útil diseñar y planificar actividades rutinarias que permitan practicar diversos intercambios comunicativos, tanto en forma como en contenido y uso, asegurando así el cumplimiento diario de los objetivos establecidos en el plan individual del estudiante, a través de experiencias tanto planificadas como espontáneas y en colaboración con diversos profesionales del centro.

La identificación de los objetivos prioritarios para cada estudiante, el diseño de la metodología, la forma en que se les ayudará a alcanzarlos y la planificación de las actividades a realizar, permitirá que los futuros docentes sean más conscientes de las características particulares de cada estudiante y de las respuestas educativas que necesitan. Los futuros docentes facilitarán las ayudas específicas necesarias para que los estudiantes desarrollen las competencias básicas en su entorno natural y durante las rutinas en el aula, mediante actividades funcionales que siempre estén alineadas con los intereses y motivaciones de los niños (Justice, 2004; Vega et al., 2018).

Para Arteaga et al. (2021) existe una herramienta diseñada para asegurar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basada en una evaluación pedagógica y social denominada plan individualizado de ajustes razonables (P.I.A.R.). Este plan incluye los apoyos y ajustes razonables necesarios, tales como los ajustes curriculares, de infraestructura y otros

recursos esenciales para garantizar el aprendizaje, la participación, la permanencia y la promoción de los estudiantes. En él, se deben considerar tanto las necesidades como la diversidad dentro del aula, no solo en términos de discapacidad, sino también en relación con el contexto familiar y social en el que se desarrolla el estudiante, para poder alcanzar las metas de aprendizaje de manera efectiva. Este plan debe incluir una valoración pedagógica para evaluar cómo se encuentra el estudiante en términos educativos, con un seguimiento constante que permita observar las competencias desarrolladas y los nuevos ajustes necesarios. Además, es crucial que aquellos ajustes que no hayan funcionado sean incorporados al plan para evitar cometer los mismos errores y permitir la implementación de nuevas estrategias.

Uso del tiempo

Sugiere emplear el tiempo para abordar los contenidos de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes (García et al., 2011) poniendo énfasis en la realización de actividades académicas en el tiempo de clases (García et al., 2018). Esta dimensión refiere a cómo la plantilla docente gestiona y distribuye su tiempo para incentivar a sus estudiantes y abordar los contenidos educativos (Moliner et al., 2017). Alude a cómo el docente gestiona eficazmente el tiempo en clase con respecto a las actividades académicas para motivar a todos los estudiantes en su realización, al mismo tiempo que lo aprovecha para desarrollar sus competencias, evitando dedicar tiempo a actividades que no contribuyan al fortalecimiento de estas habilidades (García et al., 2023; 2024).

Martinic y Villalta (2015) señalan que la gestión del tiempo académico puede analizarse en dos niveles: el nivel macro y el nivel micro. El nivel macro se refiere a los días y hora, y está determinado por las directrices de la política educativa, como el calendario escolar, las horas lectivas, las horas administrativas, entre otros. En cambio, el nivel micro hace referencia a lo que ocurre dentro del aula, donde el impacto del tiempo está influenciado por diversos factores, como la instrucción, las trayectorias de los estudiantes y las interacciones entre estudiantes y el docente.

Metodología del trabajo en el aula

Hace referencia a cómo el docente aborda los contenidos y fomenta el desarrollo de competencias; respeta los diferentes estilos de aprendizaje, impulsa el trabajo colaborativo, realiza adaptaciones curriculares y se involucra activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje (García et al., 2011; 2018). Esta dimensión también hace referencia a como se consideran los conocimientos previos, la diversidad de estilos de aprendizaje, la accesibilidad de contenidos, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo (García et al., 2023; 2024).

Un aspecto clave es reconocer que los estudiantes no aprenden de la misma manera, ya que cada uno posee su propio estilo y ritmo de aprendizaje. La falta de comprensión por parte de los docentes sobre los estilos de aprendizaje y su relevancia en el proceso educativo representa una gran desventaja para este grupo dentro del sistema educativo (Colorado y Mendoza, 2021). Las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad deben tener objetivos claros y ajustarse a sus necesidades. Es crucial que el futuro docente cambie su enfoque educativo, adaptando prácticas innovadoras y personalizadas para cada estudiante, con el fin de promover una educación inclusiva y lograr resultados positivos en su aprendizaje.

Con respecto a las estrategias metodológicas utilizadas con más frecuencia, Anderson (2007 citado en Fortuny y Sanahuja, 2020) menciona utilizar una apertura y un cierre claros; enseñar de manera secuencial y progresiva, ofrecer ejemplos, explicar el significado de las metáforas, proporcionar notas guiadas, proponer actividades que puedan ser generalizadas y ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje. Además, se sugiere definir claramente las expectativas hacia el estudiante, usar un lenguaje concreto con instrucciones explícitas, claras y específicas y, brindar tiempo adicional al estudiante que así lo requiera (Brown y Coomes, 2016). Por otro lado, la anticipación, el refuerzo positivo, las técnicas de autocontrol y el role playing son herramientas que contribuyen a prevenir conductas disruptivas (Lindsay et al., 2014).

Las preferencias o intereses, incluso en un mismo estudiante con discapacidad pueden modificarse con el tiempo, por lo que resulta fundamental emplear diversas estrategias para mantener su atención. Algunas de estas incluyen modificar los colores o diseños de los materiales, variar la disposición del alumnado en el aula o en el patio (como en círculo, en forma de herradura o en plenaria), utilizar códigos de colores para identificar diferentes actividades, materias o instrucciones, y alternar tanto la duración como el orden de las tareas a realizar. A los estudiantes con dificultades de aprendizaje, conducta o trastorno del neurodesarrollo se ofrece un calendario visual diario en su mesa de trabajo y los materiales a utilizar en orden de aparición e importancia; para ello, se les enseña y modela cómo deben utilizarlo con el propósito de anticipar las actividades que se realizarán durante el día. De la misma forma, resulta útil trabajar en equipo estableciendo roles, objetivos y responsabilidades entre los compañeros de grupo. Si bien es fundamental que se regulen los elementos del contexto para contribuir a la motivación de los estudiantes, resulta igual de importante generar habilidades propias que les ayuden a autorregular sus emociones y motivaciones (SEP, 2018).

De acuerdo con Gines (2021), una vez que se ha logrado captar la atención de los estudiantes, es esencial mantener el refuerzo y la constancia. Para ello, se pueden implementar estrategias como el uso de recordatorios, la fragmentación de las metas en objetivos o pasos

más manejables, la utilización de relojes o alarmas para controlar el tiempo asignado a cada actividad, y la aplicación posterior de refuerzos.

Se ha probado que para promover el desarrollo integral de niños con trastorno del neurodesarrollo se sugiere realizar técnicas específicas de integración sensorial, es decir, actividades de estimulación sensorial para desarrollar los sentidos (visual, auditivo, olfativo, propioceptivo y vestibular), facilitando la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, brindando a los niños la oportunidad de participar, interactuar, socializar y organizar la información sensorial que proviene tanto de su cuerpo como de su entorno (Gines, 2021).

Con el fin de fomentar una mayor participación en estudiantes con trastorno del neurodesarrollo, se recomienda estructurar las actividades y presentar la información de forma oral complementada con apoyos visuales. Esto incluye el uso de organizadores visuales y físicos en cada material a utilizar, así como horarios visuales (Bryan y Gast, 2000), libros ilustrados (Sigmon et al., 2016), historias sociales (Gray, 2003) y el uso de tecnologías en iPad con programas didácticos innovadores (Brodhead et al., 2018). Además, es importante promover las actividades de interés para los estudiantes, ya que estas ayudan a prevenir el aburrimiento y favorecer la inclusión (Lindsay et al., 2014). Asimismo, es fundamental definir claramente los espacios de trabajo, reducir la sobrecarga sensorial (Kluth, 2003), y establecer normas claras tanto de comportamiento como sociales para todas las rutinas del aula (Goodman y Williams, 2007).

En el contexto de los estudiantes TEA, Fortuny y Sanahuja (2020) señalan que ubicar a los estudiantes fuera del aula regular con el apoyo de especialistas para un refuerzo más individualizado, implicando que realicen tareas diferentes al resto de sus compañeros, lo que genera una desubicación curricular. Como solución, propone que los estudiantes permanezcan en el aula regular. Los estudiantes con alto funcionamiento, que principalmente requieren adaptación a nivel social y conductual reciben mayormente apoyo, modelaje e imitación de sus compañeros, ya sea en trabajos grupales o en parejas. Esto permite que el maestro de apoyo se concentre en toda el aula o incluso no esté presente.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación continua es un proceso sistemático que recopila y analiza evidencias del aprendizaje para identificar avances, fortalezas y áreas de mejora para orientar decisiones educativas. Su importancia radica en guiar la enseñanza, adaptar estrategias, promover la inclusión al atender las necesidades particulares de cada estudiante. Además ayuda a involucrar a docentes, familias y estudiantes en un proceso colaborativo que fomente el aprendizaje (Cortés de las Heras, 2024). Esta dimensión hace referencia a si el docente realiza una valoración basada

en las características de los estudiantes y los temas abordados en las clases durante el ciclo escolar y si esta es motivadora, continua y formativa favoreciendo el aprendizaje significativo de los estudiantes (García et al., 2011; 2018; 2024).

En relación con la evaluación, los resultados de San Martín (2012) revelan la existencia de dos enfoques principales: el modelo clásico de evaluación (teoría directa) y el modelo de evaluación continua y formativa (teoría constructiva). Además, los participantes de educación básica reportan enfrentar dificultades para implementar actividades de evaluación por problemas para establecer las calificaciones, la percepción de los estudiantes sin discapacidad de que las calificaciones son un favor, el trabajo adicional que conlleva, la falta de tiempo disponible y la insuficiencia de formación profesional.

Echeita y Calderón (2014) analizan las evaluaciones psicopedagógicas y subrayan la importancia de desafiar las concepciones que se oponen a la inclusión educativa para hacer un llamado a desarrollar una evaluación inclusiva genuina que aporte al sistema educativo en cuanto a la atención a la discapacidad resaltando la necesidad de adoptar una visión sistemática que permita mejorar distintos aspectos del proceso educativo.

La evaluación del aprendizaje se divide en tres etapas principales: (a) la evaluación inicial, que busca conocer los aspectos personales y académicos del estudiante al inicio de la unidad (Ahumada, 2005); (b) la evaluación procesual, que identifica fortalezas y áreas de mejora en el proceso de enseñanza, promoviendo ajustes pedagógicos (Muñoz, 2006); (c) la evaluación final, que se realiza al finalizar una unidad para certificar el logro de los objetivos y las competencias adquiridas, asignando una calificación en función de los aprendizajes alcanzados.

En relación con los instrumentos de evaluación tradicional se engloban pruebas escritas, orales o tipos de cuestionarios que, según Ahumada (2001) impiden la posibilidad de emplear diversas situaciones educativas para evaluar los niveles de logro. Por tanto, los futuros docentes deben tomar decisiones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, tales como: (a) definir modalidades, métodos e instrumentos de evaluación que se ajusten a las formas de comprensión, expresión y ejecución del estudiantado; (b) aplicar una evaluación con tiempos flexibles, considerando los ritmos individuales de aprendizaje y desempeño; (c) utilizar los resultados de la evaluación inicial para identificar a quienes requieren una evaluación interdisciplinaria o adaptaciones curriculares, favoreciendo su progreso dentro del currículo y su participación en el nivel correspondiente; y (d) establecer distintos procedimientos para evaluar los aprendizajes, como ampliar el tiempo disponible, aplicar pruebas en momentos diferentes o realizar ajustes que permitan el acceso a los instrumentos de evaluación, entre otras estrategias (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Según Muñoz y Otondo (2018), los principales facilitadores para el proceso de adaptación de la evaluación en estudiantes con discapacidad incluyen la colaboración entre profesionales, el diálogo para tomar decisiones sobre las necesidades de los estudiantes y la disponibilidad de material específico y concreto utilizado en la evaluación.

Relación entre el docente y los estudiantes y los docentes entre sí

Se analiza si el docente fomenta el trabajo colaborativo entre estudiantes del mismo grupo como de otros, y si promueve relaciones con otros profesionales basados en la convivencia sana y de respeto (García et al., 2011; 2018), además de la atención apropiada a aquellos estudiantes que presentan conductas disruptivas y ausentismo (García et al., 2023; 2024).

La investigación de Peña (2005) refiere que fomentar el trabajo colaborativo aporta a que los estudiantes puedan alcanzar objetivos comunes, buscando que los resultados beneficien a todos los involucrados. Los elementos esenciales del trabajo colaborativo incluyen la interdependencia positiva (estrategia que asegura el éxito colectivo); la interacción productiva, que ocurre cuando los estudiantes comparten y aprenden de los conocimientos de los demás, lo que les permite mejorar la comprensión y valorase a sí mismos; la responsabilidad individual dentro del equipo, que se refleja cuando lo estudiantes se comprometen con tareas específicas para luego integrarlas al trabajo grupal; y la distribución de tareas, que implica la planificación, organización y asignación de acciones necesarias para cumplir con la tarea asignada.

Según Novo-Corti et al. (2015) mencionan que, existe una barrera vinculada a la codocencia con respecto a la falta de tiempo y espacios para planificar y desarrollar las clases, una organización escolar débilmente cohesionada, desconfianza o competencia entre los profesionales, la presión por cumplir con pruebas estandarizadas y la percepción de que los programas de inclusión educativa son ajenos a sus labores educativas dentro de la escuela.

En el ámbito emocional, los niños con trastorno del neurodesarrollo muestran una notable vulnerabilidad para desarrollar problemas conductuales, manifestando comportamientos como rabietas o crisis explosivas, que a menudo resultan en agresiones físicas hacia sus compañeros o hacia ellos mismos (autolesiones). Esta situación se debe, en gran medida, a los frecuentes episodios de frustraciones que enfrentan al interactuar con su entorno o al intentar controlar sus impulsos individuales y/o colectivos (Blanco, 2018). Por ello, es importante que el docente o futuro docente se centre en crear actividades y ambientes que fomenten la acción de los estudiantes, con el fin de obtener respuestas positivas que contribuyan a la formación de hábitos de comportamiento, facilitando su desenvolvimiento en cualquier contexto (Farfán y Sornoza, 2022).

Reflexión y sensibilización con relación al trato, atención y participación

Indica que los docentes revisan y reflexionan sobre su metodología y evaluación para mejorarlas, abarcando principalmente la reflexión sobre el propio desempeño como docente, motivar a otros a hacer esta reflexión y fomentar la equidad en la escuela (García et al., 2011; 2018). Es decir, evitar prácticas discriminatorias, fomentando la reflexión y socialización sobre los beneficios y experiencias positivas de la inclusión (García et al., 2023; 2024).

El aprendizaje por servicio tiene un impacto significativo en la formación de futuros docentes, ya que el contacto directo con estudiantes con discapacidad en contextos reales contribuye al desarrollo de competencias relacionadas tanto con el trato y la atención a sus necesidades, como con la reflexión personal. En la investigación realizada por Jiménez (2020), las experiencias de aprendizaje por servicio en la asignatura de deporte proporcionaron un cambio en la percepción y comprensión de la discapacidad de sus estudiantes. Asimismo, los futuros docentes expresaron indignación al tomar conciencia de las injusticias que enfrentan estos estudiantes con discapacidad, lo que puede interpretarse como una muestra de sensibilización y un posible motor de compromiso futuro para transformar la realidad social.

La labor del futuro docente debe entenderse como una práctica que impulsa el desarrollo de las capacidades académicas y emocionales de los estudiantes, evitando cualquier forma de violencia, ya sea directa o indirecta, expresada mediante actos de exclusión o rechazo. Tal como advierte Salazar (2019), la violencia y el acoso escolar afectan profundamente las emociones, los sentimientos y los proyectos de vida de los estudiantes. En este sentido, es fundamental que el futuro docente trabaje en entornos de igualdad y fomente, mediante el ejemplo, la visión humanizadora de todos sus estudiantes, reconociéndolos como sujetos con los mismos derechos, sin discriminarlos por su manera de expresarse, su rendimiento escolar, su apariencia, su forma de vestir, su visión de vida, sus metas, sus calificaciones, el cumplimiento o cualquier otra característica que los distinga.

Las diferencias individuales suelen influir en que algunos docentes favorezcan a ciertos estudiantes y excluyan a otros, una realidad que dentro de las aulas, se ha normalizado y condiciona las oportunidades de los niños que, desde edades tempranas, se perciben como parte de otros grupos. Salazar (2019) señala que algunas prácticas escolares violentas consisten en estigmatizar a los estudiantes, aplicando un currículo homogéneo que no toma en cuenta sus contextos culturales, sociales, intereses ni necesidades particulares.

Aunque se reconoce que la escuela es un espacio social orientado al aprendizaje, con frecuencia no se consideran factores relevantes como los procesos de desarrollo de los estudiantes, sus recursos familiares o sus particulares intelectuales y emocionales. Además, tal

como menciona Poujol (2016), las expectativas de los docentes pueden favorecer o perjudicar a ciertos estudiantes en función de su apariencia o comportamiento, reforzando la exclusión.

Esta situación refleja la necesidad urgente, especialmente reclamada por grupos minoritarios, de ser reconocidos, aceptados y tomados en cuenta, en coherencia con el principio de igualdad que establece que, aunque todas las personas son diferentes, poseen los mismos derechos y deberes (Salazar, 2018). Sin embargo, el favoritismo docente sigue manifestándose, favoreciendo la participación de algunos y excluyendo a otros. Para Poujol (2016), esto siembra "semillas de violencia" en la relación entre el docente y el estudiante, señalando deficiencias que deberían, en cambio, valorarse como expresiones de diversidad cultural.

Formación docente

Conlleva utilizar y aprovechar el conocimiento y la actualización como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (García et al., 2011). Según Rubilar y Guzmán (2021), los agentes educativos de instituciones de educación básica consideran que la formación profesional y técnicas representa un obstáculo, ya que señalan que durante su formación académica no se abordaron temas relacionados con la inclusión ni con la discapacidad. Por lo tanto, enfatizan la necesidad de incluir estos contenidos en los programas académicos, ya que se requieren conocimientos adecuados y experiencias prácticas que apoyen sus enfoques inclusivos.

Este desconocimiento también se refleja en los hallazgos de Castillo y Miranda (2018), quienes indican que una de las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad es la falta de preparación adecuada por parte de los docentes. Además, señalan que los docentes no están suficientemente capacitados para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Los discursos también revelan una tendencia a patologizar las diferencias, ya que la formación proporcionada tiende a clasificar las conductas de los niños como situaciones problemáticas de mayor a menor.

Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo

Colaboración entre personal de educación especial y regular para brindar al estudiante los recursos que requiera para aprender los contenidos correspondientes a sus características y habilidades. Se observa que, si se propicia el espacio y la confianza para trabajar en conjunto, así como tiempos para la reflexión, orientación y apoyo mutuo, se fortalecen las estrategias de enseñanza y se favorece la construcción de acciones inclusivas que responden a la diversidad del aula (García et al., 2011).

Existe un desequilibrio existente entre los roles de los agentes educativos que participan en la codocencia, ya que el docente de educación especial suele asumir un papel secundario y

de apoyo hacia el docente de educación regular, quien lidera la clase. Como resultado, cada uno se mantiene muy enfocado en su área de especialización, reflejando una visión separada de la educación regular y la educación especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Marfán et al., 2013; Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina et al., 2017).

Cotrina et al. (2017) afirman que un facilitador para la atención con estudiantes con discapacidad es el trabajo colaborativo entre los docentes de educación especial y educación básica, lo cual mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo se basa en una relación de escucha mutua y en el diseño conjunto de estrategias pedagógicas más efectivas, adaptadas a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo un entorno educativo inclusivo y enriquecedor.

Práctica del personal de escuela regular y familias

La práctica del personal de escuela regular y familias significa fomentar la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Esta participación no solo fortalece la comunicación entre la escuela y el hogar, sino que también permite compartir responsabilidades, generar estrategias conjuntas y brindar un apoyo más integral al estudiante. Involucrar a las familias en la toma de decisiones educativas favorece la continuidad de los aprendizajes, refuerza la motivación de los niños y contribuye a construir una comunidad educativa comprometida con la inclusión (García et al., 2011).

Rubilar y Guzmán (2021) refieren que una relación positiva y constante entre los agentes educativos y las familias de los estudiantes con discapacidad se considera un factor clave y facilitador para el éxito educativo. Las familias no solo cumplen con la función de incorporar a los niños al sistema educativo, sino que también participen activamente en interacciones colaborativas durante reuniones, en las cuales proporcionen información que contribuya a las prácticas inclusivas de los agentes educativos. A su vez, las familias reciben información sobre los avances y observaciones de sus hijos por parte de los educadores mediante una comunicación constante y dialógica que fomenta la confianza y colaboración. Además, este vínculo se refleja en mayor flexibilidad para que las familias permanezcan en las instituciones si lo desean, especialmente cuando los niños ingresan por primera vez y necesitan acompañamiento para adaptarse.

En síntesis, las prácticas inclusivas desempeñan un papel crucial en la construcción de entornos educativos que valoran la diversidad y garantizan el aprendizaje de todos los estudiantes, en especial de aquellos con discapacidad. En el caso de los futuros docentes, su incorporación temprana a realizar acciones en la práctica, acompañada de formación teórica,

resulta fundamental para desarrollar competencias que les permitan enfrentar los desafíos de la educación inclusiva desde una perspectiva crítica, flexible y sensible a la diversidad.

2.3. Objetivo General

Describir la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en Sonora sobre las prácticas inclusivas que llevan a cabo para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

2.3.1. Objetivos Específicos

Identificar las acciones implementadas por estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria con respecto a las condiciones físicas del aula, planeación, uso del tiempo, metodología y evaluación que favorecen el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Identificar las acciones implementadas por estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria con respecto a la relación entre el docente y los estudiantes y los docentes entre sí, reflexión y sensibilización, formación docente, práctica del personal de apoyo y maestros de grupo, y práctica del personal de escuela regular y familias que favorecen el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Comparar las prácticas inclusivas implementadas por los estudiantes a partir del sexo, licenciaturas, semestres y por tipo de discapacidad.

Describir las experiencias significativas y obstáculos que enfrentan los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en la práctica con estudiantes con discapacidad.

Capítulo 3. Método

En este tercer capítulo se justifica el método seleccionado para la presente investigación; además se describe la población y muestra, se exponen los resultados de validez del instrumento que se utilizó y se describen los mismos, se informa el procedimiento de recolección y análisis de datos.

3.1. Tipo de estudio

En este estudio se empleó una metodología cuantitativa, ya que, según Garrido et al. (2018, p. 13), "facilita el análisis de un fenómeno y los aspectos relacionados a través de una exploración fundamentada en herramientas matemáticas, hipótesis y teorías formuladas en torno al mismo". Esta metodología fue adecuada para mostrar con precisión las propiedades y características de un fenómeno, permitiendo describir las prácticas que realizan los normalistas para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, aportando una visión más integral para la recolección de datos. Al tratarse de una investigación con enfoque cuantitativo provee inferencias más sólidas al observar los datos desde una visión más estandarizada (Pole, 2009).

Se optó por un diseño de carácter transversal y descriptivo. El diseño transversal implica recolectar los datos en un solo y único momento con el objetivo de indagar la incidencia de las variables en una sola población .Se recolectó la información por medio de los participantes en un momento específico de su trayectoria académica, es decir, la práctica en campo que realizan en otras instituciones. Los estudios de alcance descriptivo se centran en describir los fenómenos, detallando cómo se manifiestan, pretenden recopilar información sobre variables, sin buscar una relación o causalidad (Cardona, 2015).

3.2. Participantes

La población en una investigación se refiere al conjunto de individuos que componen el grupo de interés sobre el cual se desea obtener información (Arias et al., 2016). Se consideró la matrícula recabada mediante la lista oficial de registro por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES) (2024), los estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Preescolar (155) y Primaria (328) fueron un total de 483 estudiantes.

Se empleó un muestreo representativo no probabilístico e intencional, es decir, la elección de los elementos no se basa en la probabilidad, sino en factores relacionados con las características o propósitos de la investigación (Otzen y Manterola, 2017). El muestreo se basó en los siguientes criterios de inclusión: 1) estudiantes que se encuentren actualmente asistiendo en 4to, 6to y 8vo semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria en la

ByCENES; 2) deben estar realizando prácticas en otras instituciones educativas y 3) que tengan o hayan tenido experiencia en la práctica con estudiantes con alguna discapacidad.

La muestra se conforma de 185 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria que realiza o realizaba prácticas con estudiantes con discapacidad, con una edad promedio de 20 años y solteros como estado civil (94.6%). En la Tabla 2, se muestra la distribución de participantes por licenciatura, semestre, plan de estudios y sexo. La mayoría son mujeres y cursan 4to y 6to semestre del plan de estudios 2022, y en Primaria se observa una participación masculina mayor que en preescolar:

Tabla 2

Descripción de los participantes por semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria

Licenciatura	Semestre	Plan de Estudios	Mujeres (%)	Hombres (%)	Total (%)
Educación Preescolar (n=48)	4°	2022	39.58	2.08	41.67
	6°	2022	50.00	2.08	52.08
	8°	2018	4.17	0.00	4.17
	Sin respuesta	N/A	2.08	0.00	2.08
Educación Primaria (n=137)	4°	2022	27.01	9.49	36.50
	6°	2022	34.31	7.30	41.61
	8°	2018	16.79	5.11	21.90

3.3. Técnica de recolección de datos e instrumentos de medición

La técnica de recolección de datos que se empleó en este estudio fue la encuesta de autoinforme. Se seleccionó el cuestionario de autoinforme debido a sus ventajas (Del Valle y Zamora, 2021), ya que implica un menor costo en comparación con otras técnicas y la capacidad de estandarizar los datos para luego ser procesados en programas informáticos de análisis estadísticos.

Los cuestionarios pueden clasificarse según el tipo de respuesta; en este caso, se utilizaron preguntas cerradas, que proporcionan al participante una serie de respuestas entre las cuales deben escoger (Igatura, 2007). Se utilizó la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte (GEPIA, García et al., 2011) (Apéndice 1) con el objetivo de conocer cuáles son las prácticas inclusivas que llevan a cabo los estudiantes de licenciaturas en educación. La guía consta de diez dimensiones, las cuales abordan:

1. Condiciones físicas del aula
2. Planeación

3. Uso del tiempo
4. Metodología
5. Evaluación
6. Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y el maestro entre sí
7. Reflexión y sensibilización
8. Formación docente
9. Práctica del personal de apoyo y maestro de grupo
10. Práctica del personal de ER y familias.

El instrumento original media las prácticas inclusivas en general, por lo tanto, se especificó en las instrucciones y en la formulación de las preguntas el énfasis en las prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad; posteriormente, se modificaron algunos reactivos que formularon dos preguntas en un solo ítem.

El instrumento original proponía diez dimensiones de 47 reactivos en formato de auto aplicación que se responden en escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (4= Siempre, 3= Casi siempre, 2= Algunas veces y 1=Nunca) y 3 preguntas abiertas de la escala original. Cuenta con valores psicométricos apropiados de confiabilidad para toda la escala (α=0.84) y validez por 70 expertos de todo el país que laboran como asesores técnicos pedagógicos (ATP); validez aparente por 8 docentes de escuelas públicas de San Luis Potosí con un promedio de 25 años de experiencia; validez de contenido por 24 directivos (3 jefas de sector, 6 supervisoras, 9 ATP, 2 asesoras de educación especial, 2 directoras y 1 especialista); además, de un análisis factorial exploratorio que mostró categorías del instrumento apropiadas (Flores et al., 2023; García et al., 2018; García et al., 2024).

Al cuestionario existente, se agregaron cinco preguntas abiertas cotejadas y perfeccionadas para su validez por 4 docentes investigadores expertos en el tema (Mora, 2023), cuyo propósito fue recopilar información de carácter textual, como opiniones, explicaciones y experiencias en torno a un tema específico (Rincón, 2014). Estas preguntas fueron diseñadas para promover la reflexión personal y narrativa de los participantes sobre sus experiencias, percepciones y estrategias en la atención a estudiantes con discapacidad. A diferencia de los cuestionarios con opciones cerradas, este formato busca fomentar respuestas detalladas y auténticas, capaces de reflejar la complejidad del contexto educativo inclusivo desde la perspectiva del futuro docente.

El objetivo de estas preguntas abiertas fue caracterizar los obstáculos y barreras que los futuros docentes identifican durante sus prácticas en contextos inclusivos, explorar las estrategias que han desarrollado o aplicado para atender la diversidad y detectar necesidades

de formación en educación inclusiva, con base en sus experiencias reales durante la práctica docente. Según Pope (2012), aunque este tipo de preguntas puede presentar dificultades en su codificación y análisis, su uso está ampliamente justificado en numerosas situaciones debido a los beneficios que aportan como, por ejemplo, la recolección de información espontánea, la utilidad para explicar y comprender la respuesta a una pregunta cerrada; además, proporciona información acerca del hacer de la persona misma.

3.3.1. *Estudio piloto*

En la fase del estudio piloto, se utilizó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (Formato de Autorreporte) relacionado con el objetivo de la investigación. Posteriormente, se agregaron todos los reactivos del instrumento a Google Forms para facilitar su aplicación y estandarización de datos.

Para conocer la confiabilidad del instrumento en los participantes se optó por realizar una prueba piloto en una muestra similar a nuestra población. La fase de la prueba piloto se aplicó en 30 estudiantes (81.8% mujeres y 9.1% hombres) de una universidad privada en Hermosillo, Sonora con estudiantes de la Licenciatura en Puericultura y Desarrollo Infantil y la Licenciatura en Ciencias de la Educación que realizaban prácticas en otras instituciones con estudiantes con discapacidad. Al momento de la aplicación, se tuvieron dificultades con respecto al internet de las aulas, por lo cual se les proporcionó instrumentos en físico a los participantes para que pudieran responderlos, el tiempo de respuesta fue entre 15 a 45 minutos dependiendo de cada participante. En esta fase, se recogieron comentarios y observaciones considerando la experiencia y conocimiento de los participantes, lo cual ayudó a evaluar la claridad y pertenencia de las preguntas, la relevancia de los temas tratados y, la fluidez y extensión del proceso de aplicación.

3.3.2. *Estudio final*

Con base en los resultados de la prueba piloto, se hicieron los ajustes finales al instrumento, esto incluyó la eliminación de dos ítems del instrumento original, la modificación y separación de algunos reactivos confusos y la reorganización de la secuencia de preguntas para mejorar la coherencia y naturalidad del diálogo durante la aplicación del instrumento, lo que finalizó en ampliar el instrumento a 59 ítems en total conservando las preguntas abiertas, agregándole cinco más para profundizar en esas prácticas inclusivas exitosas con estudiantes con discapacidad.

Finalmente, el instrumento refinado y ajustado estuvo listo para ser implementado en el estudio, garantizando que las preguntas fueran claras, relevantes y sensibles al contexto de los participantes, y que el proceso de recolección de datos fuera efectivo para alcanzar los objetivos

de la investigación. Este instrumento constó de seis secciones, incluyendo el consentimiento informado, siguiendo con preguntas de información general del estudiante y las tres secciones restantes que abordaron preguntas en diferentes escalas de medición relacionadas a las acciones inclusivas de los futuros docentes con estudiantes con discapacidad (Apéndice 1).

3.4. Consideraciones éticas

En la investigación educativa contemporánea resulta indispensable considerar lineamientos éticos que garanticen la integridad del proceso científico. Como señalan Díaz y García (2024), la incorporación de principios éticos constituye una guía teórica-práctica que orienta al investigador a actuar con rectitud, justicia y respeto hacia los participantes, asegurando la validez moral de las decisiones teóricas y metodológicas. Dado que la investigación educativa implica el trabajo directo con personas, es fundamental que se sustente en códigos éticos y normativos que regulen su desarrollo y protejan los derechos de los involucrados.

En este sentido, el presente estudio integra la aplicación integra la aplicación de un consentimiento informado (Apéndice 2), mediante el cual se comunica a los participantes el propósito de la investigación, el carácter confidencial de los datos y el compromiso del investigador de utilizarlos exclusivamente con fines académicos y científicos. Este procedimiento de acuerdo con Cañete et al. (2012), constituye un componente ético-práctico esencial que otorga validez legal y moral al proceso investigativo, brindando confianza tanto a los participantes como a los responsables del estudio.

3.5. Declaración del uso de IA

Asimismo, Álvarez y Saborío-Taylor (2025) mencionan que en la actualidad se reconoce la importancia de incorporar consideraciones éticas relacionas con el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la investigación. En este estudio, el uso de IA se realizó de manera responsable, transparente y supervisada mediante Chat GPT, garantizando la protección de datos personales, autoría intelectual y la fiabilidad de los resultados obtenidos. La IA se empleó únicamente como recurso de apoyo en la revisión de ortografía y redacción, en la organización y coherencia de la estructura del texto, así como en la sugerencia de posibles fuentes bibliográficas pertinentes. Estas intervenciones se realizaron bajo los principios de honestidad académica, respeto a la privacidad y reconocimiento explícito de su participación en el desarrollo del estudio.

3.6. Procedimiento

Como primera instancia hubo un acercamiento a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES) para conocer su operación, instalaciones, personal directivo, administrativo y docente. Se entregó un

oficio a la dirección de la escuela normal con información relacionada al objetivo de la investigación especificando los participantes a aplicarles el instrumento; posteriormente se solicitó a servicios escolares de la institución la matrícula exacta de estudiantes cursando la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria de los semestres en los que realizan práctica en otras instituciones.

Una vez establecida la comunicación con la coordinación de la escuela normal, se procedió a la fase de aplicación del instrumento. Se estableció vínculo con los docentes encargados de ambas licenciaturas (Preescolar y Primaria) con la finalidad de notificar sobre la investigación y contactar directamente a los estudiantes identificados según los criterios de inclusión. De manera personal, se les explicó el propósito de la investigación y se les dio la oportunidad de compartir sus dudas y, de igual forma se les invitó a su participación voluntaria.

Nos acercamos a las aulas y conversamos con los estudiantes sobre la investigación, una vez que los estudiantes mostraron su interés por participar, se les proporcionó el consentimiento informado en físico para su firma y autorización; esta sección es importante para asegurar la voluntariedad y comprensión detallada de los participantes antes de proceder a la aplicación del formulario. Posteriormente, se les entregó un código QR o enlace con el formulario para que comenzaran a llenar el instrumento, en el caso de los estudiantes de 8vo semestre se proporcionó el enlace del instrumento mediante coordinación puesto que se encontraban fuera de la institución realizando prácticas. Durante la aplicación, se siguió un protocolo totalmente ético y formal para los fines académicos reservando la confidencialidad y seguridad de los participantes. Una vez finalizada la aplicación del instrumento mediante Google Forms, se procedió al análisis de datos recopilados.

3.7. Análisis de datos

Se creó una base de datos utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V.22 por sus siglas en inglés) incorporando cada una de las variables establecidas en el instrumento. Se analizaron variables sociodemográficas como la confirmación para participar y firmar el consentimiento, sexo, estado civil, licenciatura, función que desempeñaba en la institución donde realizaba prácticas, si realizaba prácticas con estudiantes con discapacidad, diagnóstico que tiene el estudiante con discapacidad con el que realiza prácticas y tipo de discapacidad, edad, semestre, así como los reactivos del instrumento en escala tipo Likert. Después se exportaron las respuestas en una hoja de cálculo para posteriormente agregar las respuestas de cada uno de los participantes de la prueba final en el SPSS (v.22) reemplazando las respuestas por números para su interpretación.

En primera instancia, se realizó una verificación de respuestas incompletas y la organización de las variables, asegurando la calidad de los datos. Para el análisis de datos, primero se examinó la confiabilidad del total del instrumento para determinar la validez interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α) y también se realizó el análisis de fiabilidad por cada una de las diez escalas. Los valores de $\alpha \geq .70$ se consideraron indicadores de fiabilidad aceptable de las puntuaciones y $\alpha \leq .60$ son cuestionables (Ponce et al., 2021). Se realizaron los análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) de todas las dimensiones para reportar los datos. Se llevó a cabo un análisis de normalidad de las variables del instrumento, cuyos resultados indicaron que cumplían con los supuestos de normalidad; se optó por emplear pruebas no paramétricas en grupos independientes con respecto a las licenciaturas y semestres empleando la U de Mann-Whitney.

Por último, se realizó un análisis del cuestionario de preguntas abiertas utilizando el software Excel, el cual se llevó a cabo siguiendo una serie de pasos sistemáticos. En primer lugar, se identificaron las dimensiones del instrumento como ejes orientadores que guiaron el análisis de la información. A continuación, se seleccionaron fragmentos de los datos que aportaron información significativa, aquellos que resultaban relevantes para los objetivos del estudio. Posteriormente, se procedió a analizar las respuestas, asignándole a cada una de las dimensiones previamente definidas. Para continuar, se registró la frecuencia con la que las respuestas estaban asociadas a cada dimensión, lo que permitió obtener una visión clara de la recurrencia de los temas tratados por los participantes. Este conteo de frecuencias fue crucial para cuantificar los temas más destacados en las respuestas y para identificar patrones relevantes en los datos de acuerdo con lo realizado por Candela y Cañari (2022).

Capítulo 4. Resultados

Con la finalidad de brindar un panorama sobre la percepción que tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en Sonora con respecto a las prácticas inclusivas que implementan para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, se organizó de la siguiente forma 1: Resultados sobre las prácticas inclusivas que implementan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria con estudiantes con discapacidad, mediante resultados descriptivos y comparativos de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte (GEPIA). 2: Opinión de los participantes sobre prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad, a través de la categorización de respuestas del cuestionario de preguntas abiertas.

4.1. Análisis descriptivos y comparativos de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (GEPIA)

Con el propósito de conocer la situación actual sobre la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en Sonora sobre las prácticas inclusivas que llevan a cabo para favorecen el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, esta fase se organiza siguiendo tres etapas con respecto a los análisis descriptivos: 1) por dimensiones, ítems, 2) comparación por licenciaturas, 3) comparación por semestres.

Con respecto a la muestra, el 44.3% refiere realizar la función de practicante, el 33% como maestros de grupo y el 30.3% como asistentes del docente encargado de grupo, al momento de su formación en la práctica en diversas instituciones de educación básica. De estos participantes, solo el 51.4% realiza prácticas actualmente con estudiantes con discapacidad, mientras que un 18.4% realizaba prácticas en los últimos 6 meses y 15.1% realizó prácticas en el último año. Por último, el diagnóstico que tenía el estudiante con discapacidad con el que realizan o realizaban prácticas era confirmado por especialistas (73.4%) y 79.5% refiere que el tipo de discapacidad que tenía el estudiante en su mayoría era trastorno del neurodesarrollo.

Para el análisis de datos, primero se examinó la fiabilidad del total del instrumento para determinar la validez interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α). Los valores de $\alpha \geq .70$ se consideraron indicadores de fiabilidad aceptable de las puntuaciones y $\alpha \leq .60$ son cuestionables, confirmando que los puntajes del instrumento son fiables. La mayoría de las dimensiones obtuvieron una puntuación aceptable según los indicadores propuestos por Ponce et al. (2021).

A continuación, se presentan los datos descriptivos más relevantes según las dimensiones evaluadas por la GEPIA (véase Tabla 3), con base en una escala tipo Likert de 4 puntos desde nunca hasta siempre. Entre los resultados más relevantes, se observa que la media más alta fue la-*reflexión y sensibilización* ($\bar{x}$= 3.86) obteniendo una de las desviaciones estándar más bajas (s=.355), es decir, el futuro docente casi siempre evita prácticas discriminatorias, fomentando la reflexión sobre la inclusión con estudiantes con discapacidad. Mientras que, la dimensión con menor puntuación fue sobre la *práctica del personal de apoyo y maestros de grupo* ($\bar{x}$= 2.87) y *práctica del personal de ER y familias* ($\bar{x}$= 3.13), y las respuestas mínimas y máximas se observan con mayor amplitud en las dimensiones de *reflexión y sensibilización, formación docente, práctica del personal de apoyo y maestros de grupo y práctica del personal de ER y familias* donde el mínimo de respuesta seleccionado fue de 1 y el máximo 4 respectivamente.

Tabla 3

Análisis descriptivos de las dimensiones para medir las prácticas inclusivas (N=185)

Dimensión	x̄	DE	Min.	Máx.	α
Condiciones físicas del aula	3.47	.457	2.00	4.00	.81
Planeación	3.32	.516	1.11	4.00	.86
Uso del tiempo	3.27	.554	1.75	4.00	.69
Metodología	3.57	.414	2.00	4.00	.88
Evaluación	3.51	.558	1.67	4.00	.72
Relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí	3.73	.314	2.00	4.00	.77
Reflexión y sensibilización	3.86	.355	1.00	4.00	.80
Formación docente	3.00	.783	1.00	4.00	.76
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	2.87	.804	1.00	4.00	.86
Práctica del personal de ER y familias	3.13	.730	1.00	4.00	.74
Total del instrumento	3.37	.361	2.18	4.00	.94

*Nota: Desviación estándar (DE). Puntaje: 4= muy favorables, 3= favorable, 2= poco favorable, 1= nada favorable

A continuación, se presentan los descriptivos de los ítems de las prácticas inclusivas por cada dimensión. Se analizaron las *condiciones físicas del aula* respecto a la importancia de utilizar y aprovechar los recursos materiales en el aula (véase Tabla 4), con base en una escala tipo Likert de 4 puntos desde nunca hasta siempre. Entre los resultados más relevantes, se observa que los futuros docentes casi siempre se aseguran de que, en su salón de clases o área de trabajo, el material didáctico sea físicamente accesible para sus estudiantes con discapacidad ($\bar{x}$= 3.63), el material visual del salón sea útil para el proceso de enseñanza- aprendizaje ($\bar{x}$= 3.57) y apoye el desarrollo de las competencias de sus estudiantes ($\bar{x}$= 3.50). Esta dimensión destaca que los futuros docentes se centran en aquellos aspectos que constituyen al material disponible y accesible para estudiantes con discapacidad.

Tabla 4

Análisis descriptivos de los ítems para medir las condiciones físicas del aula (N=185)

Ítems	$\bar{x}$	DE	Min.	Máx.
1. Proporciono, aprovecho y diseño los materiales de que dispongo para asegurar el aprendizaje significativo de mis estudiantes con discapacidad.	3.28	.689	1.00	4.00
2. Me aseguro de que, en mi salón de clases o área de trabajo, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible (que esté disponible y al alcance) para mis estudiantes con discapacidad.	3.63	.585	2.00	4.00
3. En mi área de trabajo, me aseguro de que la ubicación física de los muebles para los estudiantes con discapacidad sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad, de acuerdo con las actividades que realizarán.	3.45	.729	1.00	4.00
4. Me cercioro de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a mis estudiantes con discapacidad.	3.45	.706	1.00	4.00
5. Me cercioro de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) apoye el desarrollo de competencias de mis estudiantes con discapacidad.	3.50	.635	1.00	4.00
6. Me cercioro de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis estudiantes con discapacidad.	3.57	.622	2.00	4.00
7. Me aseguro de que el material didáctico con que cuento en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje considerando las características de mis estudiantes con discapacidad.	3.43	.689	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

Sobre la *planeación*, se definen y diseñan adecuadamente las actividades, si se asigna el tiempo necesario para llevarlas a cabo, además de prever la evaluación y fomentar el trabajo colaborativo (véase Tabla 5), refieren casi siempre realizar la acción de planear la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades y promueven los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre estudiantes ($\bar{x}$= 3.61) y, planean las actividades de acuerdo con las expectativas que tienen sobre los estudiantes con discapacidad, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas ($\bar{x}$= 3.46), además, de adecuar las actividades de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje ($\bar{x}$= 3.37).

Tabla 5

Análisis descriptivos de los ítems para medir la planeación (N=185)

Ítems	$\bar{x}$	DE	Min.	Máx.
8. Las actividades que planeo y llevo a cabo plantean claramente cuáles son las competencias por desarrollar en mis estudiantes con discapacidad.	3.21	.723	1.00	4.00
9. Las actividades que planeo y llevo a cabo plantean claramente los aprendizajes que pretendo lograr en mis estudiantes con discapacidad.	3.31	.720	1.00	4.00
10. Especifico en mi planeación como van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas en mis estudiantes con discapacidad.	3.14	.937	1.00	4.00
11. Planeo las actividades de acuerdo con las expectativas que tengo sobre los estudiantes con discapacidad, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas.	3.46	.722	1.00	4.00
12. Adecuo las actividades de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los estudiantes con discapacidad.	3.37	.681	1.00	4.00
13. Planeo la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promuevo los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros (con discapacidad y sin discapacidad).	3.61	.617	2.00	4.00
14. Dedico tiempo suficiente para realizar la planeación de las actividades, con base en el conocimiento de mis estudiantes con discapacidad.	3.28	.705	1.00	4.00
15. Dedico tiempo suficiente para realizar la evaluación de las actividades planeadas, con base en el conocimiento de mis estudiantes con discapacidad.	3.21	.769	1.00	4.00
16. Defino en mi planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares para mis estudiantes con discapacidad y cuáles son éstas.	3.31	.820	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

Con respecto al *uso del tiempo* para abordar los contenidos e incentivar a los estudiantes con discapacidad (véase Tabla 6), el futuro docente considera que casi siempre dedica tiempo suficiente para motivar a sus estudiantes con discapacidad en su aprendizaje ($\bar{x}$= 3.44), propicia que el tiempo se utilice eficazmente a favor del aprendizaje ($\bar{x}$= 3.33), utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de sus competencias ($\bar{x}$= 3.29) y evita las actividades que no tiene propósito que favorezcan el aprendizaje de estudiantes con discapacidad ($\bar{x}$= 3.06).

Tabla 6

Análisis descriptivos de los ítems para medir el uso del tiempo (N=185)

Ítems	x̄	DE	Min.	Máx.
17. Propicio que el tiempo en mi espacio de trabajo se utilice eficazmente a favor del aprendizaje de mis estudiantes con discapacidad.	3.33	.726	1.00	4.00
18. Evito las actividades que no tienen propósitos que favorezcan el aprendizaje de mis estudiantes con discapacidad.	3.06	.886	1.00	4.00
19. Utilizo la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el rimo del grupo y de cada estudiante con discapacidad.	3.29	.737	1.00	4.00
20. Dedico tiempo suficiente para motivar a mis estudiantes con discapacidad en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.	3.44	.713	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

En relación con la *metodología* para realizar adaptaciones curriculares respetando los estilos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, los resultados evidencian (véase Tabla 7) que los futuros docentes casi siempre respetan el estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes ($\bar{x}$= 3.78), respetan el ritmo de aprendizaje ($\bar{x}$= 3.75), explican con claridad a sus estudiantes con discapacidad de que se tratan las actividades que realizarán, se aseguran de que los estudiantes comprendan en qué consisten poniendo ejemplos o preguntando si tienen dudas ($\bar{x}$= 3.69) y buscan métodos para que sus estudiantes atribuyan un significado personal al aprendizaje ($\bar{x}$= 3.37).

Tabla 7

Análisis descriptivos de los ítems para medir la metodología (N=185)

Ítems	x̄	DE	Min.	Máx.
21. Explico con claridad a mis estudiantes con discapacidad de qué se tratan las actividades que realizarán.	3.69	.568	1.00	4.00
22. Me aseguro de que mis estudiantes con discapacidad comprendan en qué consisten las actividades que realizarán, pongo ejemplos o pregunto si tienen dudas.	3.69	.598	1.00	4.00
23. Indago el conocimiento previo que mis estudiantes con discapacidad tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.	3.44	.750	1.00	4.00
24. Tomo en cuenta el conocimiento previo que mis estudiantes con discapacidad tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.	3.51	.716	1.00	4.00
25. Respeto el ritmo de aprendizaje de todos y cada uno de mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad).	3.75	.524	1.00	4.00
26. Respeto el estilo de aprendizaje de todos y cada uno de mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad).	3.78	.451	2.00	4.00

27. Me aseguro de que los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de las competencias sean accesibles para mis estudiantes con discapacidad.	3.41	.654	1.00	4.00

Ítems	x̄	DE	Min.	Máx.
28. Me aseguro de que mis estudiantes con discapacidad se involucren en su propio aprendizaje.	3.62	.616	2.00	4.00
29. Me aseguro de que mis estudiantes aprendan de manera colaborativa, estimulo el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros (con discapacidad y sin discapacidad).	3.68	.574	2.00	4.00
30. Realizo adecuaciones curriculares durante las actividades para los estudiantes con discapacidad que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño.	3.52	.668	1.00	4.00
31. Me aseguro de que las actividades permitan que los estudiantes con discapacidad alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.	3.47	.668	1.00	4.00
32. Busco métodos para lograr que mis estudiantes con discapacidad atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.	3.37	.719	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

En la Tabla 8 sobre la dimensión de *evaluación*, se puede observar que los futuros docentes reportan que casi siempre realizan evaluaciones que reconocen los logros de cada uno de sus estudiantes, los motivan a continuar aprendiendo y realizan las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha abordado anteriormente, tomando en cuenta las características de sus estudiantes con discapacidad registrándolos en el instrumento ($\bar{x}$= 3.55), además de realizar una evaluación continua mediante actividades diarias y tareas ($\bar{x}$= 3.46).

Tabla 8

Análisis descriptivos de los ítems para medir la evaluación (N=185)

Ítems	x̄	DE	Min.	Máx.
33. Las evaluaciones que realizo reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) y los motivo a continuar aprendiendo.	3.55	.658	1.00	4.00
34. Realizo las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha abordado anteriormente, tomando en cuenta las características de mis estudiantes con discapacidad y lo registro en el instrumento correspondiente.	3.55	.691	1.00	4.00
35. Realizo una evaluación continua, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que me permitan conocer los avances de mis estudiantes con discapacidad sin enfocarme en una evaluación cuantitativa.	3.46	.737	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

Los análisis descriptivos con respecto a la cultura y políticas inclusivas se presentan en las siguientes Tablas. La dimensión sobre *relación entre maestro y los estudiantes, los*

estudiantes y los maestros entre sí refleja que los futuros docentes propician que el respeto prevalezca en la relación con sus estudiantes ($\bar{x}$= 3.89), se aseguran de fomentar las relaciones sociales sanas ($\bar{x}$= 3.86), optan por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y aprendizaje sus estudiantes ($\bar{x}$= 3.82) y evitan las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión ($\bar{x}$= 3.58) (véase Tabla 9).

Tabla 9

Análisis descriptivos de los ítems para medir la dimensión sobre la relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí (N=185)

Ítems	$\bar{x}$	DE	Min.	Máx.
36. Hago lo necesario para que los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.	3.72	.549	2.00	4.00
37. Propicio que el respeto prevalezca en las relaciones entre mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) y yo.	3.89	.351	2.00	4.00
38. Logro disminuir las relaciones de abuso de poder entre mis estudiantes con discapacidad y sin discapacidad (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etcétera.	3.63	.585	1.00	4.00
39. Me aseguro de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad).	3.86	.373	2.00	4.00
40. Me cercioro de atender a los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) que presentan conductas disruptivas, busco métodos adecuados para ellos.	3.64	.575	1.00	4.00
41. Evito las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los estudiantes para participar en las actividades.	3.58	.679	1.00	4.00
42. Opto por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y aprendizaje de mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad).	3.82	.424	2.00	4.00
43. Propicio que los estudiantes con discapacidad compartan actividades con los estudiantes sin discapacidad para favorecer el aprendizaje y la participación.	3.70	.611	1.00	4.00
44. Ayudo a todo nuevo estudiante con discapacidad a adaptarse y me preocupo por crear un ambiente favorable para él.	3.79	.479	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

Al consultar la dimensión sobre *reflexión y sensibilización* hacia la enseñanza con estudiantes con discapacidad, los resultados evidencian (véase Tabla 10) que los futuros docentes casi siempre tratan a sus estudiantes con respeto, evitando prácticas discriminatorias ($\bar{x}$= 3.90), tomando en cuenta a todos los estudiantes sin distinción ($\bar{x}$= 3.88) y en menor frecuencia toman en cuenta a todos los estudiantes para participar en las actividades, sin distinción ($\bar{x}$= 3.88).

Tabla 10

Análisis descriptivos de los ítems para medir reflexión y sensibilización (N=185)

Ítems	x̄	DE	Min.	Máx.
45. Trato a mis estudiantes con respeto (con discapacidad y sin discapacidad), evitando prácticas discriminatorias.	3.90	.378	1.00	4.00
46. Proporciono las mismas atenciones y oportunidades a todos (con discapacidad y sin discapacidad).	3.81	.468	1.00	4.00
47. Tomo en cuenta a todos los estudiantes para participar en las actividades, sin distinción.	3.88	.405	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

Con respecto a la *formación docente acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad* (véase Tabla 11), los futuros docentes algunas veces participan activamente en espacios destinados para adquirir capacitación sobre discapacidad y socializar conocimiento ($\bar{x}$= 2.86), además de participar en reuniones escolares buscando soluciones colaborativas ante problemáticas de la institución ($\bar{x}$= 2.76) y en mayor frecuencia basan sus prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad en experiencias previas, cursos, capacitaciones o resultados de investigaciones previas ($\bar{x}$= 3.39).

Tabla 11

Análisis descriptivos de los ítems para medir la formación docente (N=185)

Ítems	x̄	DE	Min.	Máx.
48. Baso mis prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad en experiencias previas, cursos, capacitaciones o en los resultados de investigaciones anteriores.	3.39	.801	1.00	4.00
49. Participo activamente en las reuniones escolares buscando una solución colaborativa ante los problemas que se suscitan en la institución educativa.	2.76	1.047	1.00	4.00
50. Participo activamente en espacios destinados para adquirir capacitación sobre discapacidad y compartir conocimiento con mis colegas.	2.86	.985	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

En relación con la *práctica del personal de apoyo y maestros de grupo para la atención de estudiantes con discapacidad* (véase Tabla 12), los futuros docentes reportan que, algunas veces se crean espacios entre docentes y ellos que permiten planear la enseñanza ($\bar{x}$= 2.57), que les propicien desarrollar adecuaciones o modificaciones a la planeación ($\bar{x}$= 2.76) o se organicen horarios de reuniones con el personal de apoyo de la institución educativa donde realizan prácticas con estudiantes con discapacidad ($\bar{x}$= 2.48).

Tabla 12

Análisis descriptivos de los ítems para medir la práctica del personal de apoyo y maestros de grupo (N=185)

Ítems	$\bar{x}$	DE	Min.	Máx.
51. Conozco a todo el personal de apoyo donde realizo prácticas, con quienes puedo acudir para solicitar su apoyo y trabajar con ellos con respecto a estudiantes con discapacidad.	3.18	.863	1.00	4.00
52. Se organizan horarios para reuniones con el personal de apoyo de la institución educativa donde realizo prácticas con respecto a estudiantes con discapacidad.	2.48	1.14	1.00	4.00
53. Se crean espacios entre docentes y practicantes que permitan planear la enseñanza de los estudiantes con discapacidad.	2.57	1.18	1.00	4.00
54. Se crean espacios entre docentes y practicantes que permitan desarrollar adecuaciones y modificaciones en la planeación con respecto a estudiantes con discapacidad.	2.76	1.13	1.00	4.00
55. El apoyo profesional a los compañeros de trabajo y estudiantes se sustenta en experiencias del personal de apoyo y se aprovecha plenamente.	3.19	.898	1.00	4.00
56. El personal de apoyo orienta al maestro de grupo con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.	3.10	.970	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

En la Tabla 13 se puede observar que, la dimensión sobre *práctica del personal de escuelas regulares y familias* donde los futuros docentes reportan que algunas veces conocen las condiciones familiares de los estudiantes con discapacidad con los que realizan prácticas dificultando las posibilidades de sugerir o proporcionar apoyos para su aprendizaje ($\bar{x}$= 2.81).

Tabla 13

Análisis descriptivos de los ítems para medir la práctica del personal de ER y familias (N=185)

Ítems	$\bar{x}$	DE	Min.	Máx.
57. Conozco las condiciones familiares de los estudiantes con discapacidad y puedo sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.	2.81	.945	1.00	4.00
58. Las tareas para realizar en casa que dejo a mis estudiantes con discapacidad contribuyen a su aprendizaje.	3.39	.860	1.00	4.00
59. Las tareas para realizar en casa que dejo a mis estudiantes con discapacidad logran la participación de los padres en su realización.	3.20	.883	1.00	4.00

*Nota: Desviación estándar (DE)

En conclusión, los ítems con $\bar{x}$ más alta en las dimensiones de reflexión y sensibilización, relación entre maestros y estudiantes y metodología, lo cual refleja actitudes positivas hacia la inclusión como el respeto, la equidad, el apoyo emocional y social y abordar contenidos según

los estilos de aprendizaje de los estudiantes con respecto a los siguientes ítems: “Trato a mis estudiantes con respeto (con discapacidad y sin discapacidad), evitando prácticas discriminatorias” ($\bar{x}$= 3.90), “Propicio que el respeto prevalezca en las relaciones entre mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) y yo” ($\bar{x}$= 3.89), y “Tomo en cuenta a todos los estudiantes para participar en las actividades, sin distinción” ($\bar{x}$= 3.88). Por otro lado, los ítems con $\bar{x}$ más baja muestra áreas de oportunidad en las dimensiones de práctica del personal de apoyo y maestros de grupo, formación docente, práctica del personal de escuelas regulares y familias, uso del tiempo y planeación con respecto a los siguientes ítems: “Se organizan horarios para reuniones con el personal de apoyo de la institución educativa donde realizó prácticas con respecto a estudiantes con discapacidad” ($\bar{x}$= 2.48), “Se crean espacios entre docentes y practicantes que permitan planear la enseñanza de los estudiantes con discapacidad” ($\bar{x}$= 2.57), y “Se crean espacios entre docentes y practicantes que permitan desarrollar adecuaciones y modificaciones en la planeación con respecto a estudiantes con discapacidad” ($\bar{x}$= 2.76).

4.1.2. Prácticas inclusivas en función de sexo, licenciatura y semestre

La prueba U de Mann-Whitney para dos grupos independientes se utilizó para analizar las diferencias en las prácticas inclusivas entre hombres y mujeres (véase Tabla 14), los resultados indican diferencias significativas en tres dimensiones: *metodología* U = 1,874 (p = .036), *práctica del personal de apoyo y maestros de grupo* U = 1,835 (p = .026), y en el *total del instrumento* U = 1,868 (p = .035). Estos hallazgos sugieren que las mujeres reportan una mayor implementación de prácticas inclusivas en comparación con los hombres, especialmente en lo referente a la forma en que el futuro docente aborda los contenidos considerando los conocimientos previos de los estudiantes, la colaboración con el personal de apoyo y el trabajo conjunto entre docentes. Además, la diferencia significativa en el total del instrumento señala una mayor tendencia general en las mujeres a aplicar o valorar prácticas inclusivas en el ámbito educativo.

Tabla 14

Comparación de prácticas inclusivas entre hombres y mujeres empleando U de Mann-Whitney (N=185)

Dimensiones	U de Mann-Whitney	Hombres	Mujeres	Sig.
Condiciones físicas del aula	2,195	85.09	94.65	.355
Planeación	1,933	76.92	96.36	.061
Uso del tiempo	2,088	81.75	95.35	.186
Metodología	1,874	75.06	96.75	*.036
Evaluación	2,340	89.64	93.70	.684

Dimensiones	U de Mann-Whitney	Hombres	Mujeres	Sig.
Relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí	2,376	90.75	93.47	.790
Reflexión y sensibilización	2,356	90.12	93.60	.648
Formación docente	2,057	80.80	95.55	.152
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	1,835	73.84	97.01	*.026
Práctica del personal de ER y familias	2,048	80.50	95.61	.142
Total del instrumento	1,868	74.88	96.79	*.035

*El nivel de significancia es menor a .05

La prueba U de Mann-Whitney para dos grupos independientes se utilizó para analizar las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria (véase Tabla 15), los resultados señalan que existe una diferencia estadísticamente significativa reportado entre las dos licenciaturas en las dimensiones de *práctica del personal de apoyo y maestros de grupo* U=2,609 (p = .033) y *práctica del personal de ER y familias U=4,134 (*p =*.007).* Esto sugiere que lo reportado en las prácticas en relación con esas dos dimensiones varían de manera significativa entre los estudiantes de ambas licenciaturas.

Tabla 15

Comparación de prácticas inclusivas entre licenciaturas empleando U de Mann- Whitney para muestras independientes

Dimensión	U de Mann-Whitney	Rango promedio de la Licenciatura en Educación Preescolar[1]	Rango promedio de la Licenciatura en Educación Primaria[2]	Sig.
Condiciones físicas del aula	3,149	95.89	91.99	.662
Planeación	3,396	90.74	93.79	.733
Uso del tiempo	3,426	90.11	94.01	.661
Metodología	3,310	92.54	93.16	.945
Evaluación	3,560	87.32	94.99	.373
Relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí	2,974	99.54	90.71	.315
Reflexión y sensibilización	3,532	87.92	94.78	.840
Formación docente	2,702	105.21	88.72	.063
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	2,609	107.14	88.05	*.033
Práctica del personal de ER y familias	4,134	75.36	99.18	*.007

Total del instrumento	3,145	95.97	91.96	.635

*El nivel de significancia es menor a .05

Nota: [1]Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar (N=48)

[2]Estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria (N=137)

Continuando con la prueba, se analizaron las prácticas inclusivas de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria con relación al tipo de discapacidad (véase Tabla 16), los resultados señalan que existe una diferencia significativa en las prácticas inclusivas de los estudiantes únicamente en la dimensión de *reflexión y sensibilización* con respecto al trastorno del neurodesarrollo (p= .010). Esto sugiere que lo reportado en las prácticas inclusivas relacionadas con esta dimensión varía de manera significativa, lo que podría estar reflejando diferencias en los esfuerzos de futuros docentes por evitar discriminar a sus estudiantes y, además, reflexionar sobre sus propias prácticas con respecto a los estudiantes que presentan TEA.

Tabla 16

Comparación de prácticas inclusivas en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria por tipo de discapacidad empleando U de Mann- Whitney

Dimensiones	Sig. Discapacidad motriz	Sig. Discapacidad sensorial	Sig. Trastorno del neurodesarrollo	Sig. Discapacidad psicosocial
Condiciones físicas del aula	.342	.058	.422	.661
Planeación	.780	.516	.735	.807
Uso del tiempo	.161	.333	.062	.320
Metodología	.204	.867	.506	.432
Evaluación	.069	.536	.180	.353
Relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí	.250	.329	.300	.135
Reflexión y sensibilización	.056	.158	*.010	.204
Formación docente	.883	.783	.937	.518
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	.333	.743	.581	.733
Práctica del personal de ER y familias	.490	.919	.707	.518
Total del instrumento	.127	.458	.204	.438

*El nivel de significancia es menor a .05

Nota: [1]Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar (N=48)

[2]Estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria (N=137)

Con respecto a la muestra de la Licenciatura en Educación Preescolar (n = 48) se realizó un análisis empleando la prueba U de Mann- Whitney para comparar los semestres (véase Tabla 17). En la dimensión de *evaluación*, se encontraron medianas de 29.82, 19.02 y 28.00 (p =0.023)

para los estudiantes de 4to, 6to y 8vo semestre, respectivamente. Este resultado indica que hay una diferencia significativa en las prácticas de evaluación entre los semestres, lo que sugiere que, a medida que avanza su trayecto formativo, aumenta la implementación de prácticas de evaluación.

Tabla 17

Comparación de prácticas inclusivas en la Licenciatura en Educación Preescolar por semestres empleando U de Mann- Whitney (N=48)

Dimensiones	4to Semestre	6to Semestre	8vo Semestre	Sig.
Condiciones físicas del aula	21.75	25.02	33.75	.423
Planeación	23.05	23.26	42.75	.137
Uso del tiempo	24.08	22.94	36.50	.394
Metodología	22.40	25.28	24.00	.779
Evaluación	29.82	19.02	28.00	*.023
Relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí	26.62	22.50	16.50	.421
Reflexión y sensibilización	25.35	22.52	29.00	.479
Formación docente	22.45	24.42	34.25	.480
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	23.88	23.82	27.50	.933
Práctica del personal de ER y familias	23.95	23.22	34.25	.541

*El nivel de significancia es menor a .05

Con respecto a la muestra de la Licenciatura en Educación Primaria (n = 137) se realizó un análisis empleando la prueba U de Mann- Whitney para comparar los semestres (véase Tabla 18). En general, no se encontraron diferencias significativas entre los semestres en ninguna de las dimensiones analizadas, ya que todos los valores de significancia son mayores a 0.05. Esto sugiere que las prácticas inclusivas de la Licenciatura en Educación Primaria se mantienen bastante consistentes a lo largo de los semestres; es decir, presentan un grado de estabilidad a lo largo de los semestres, lo que sugiere una formación homogénea.

Tabla 18

Comparación de prácticas inclusivas en la Licenciatura en Educación Primaria por semestres empleando U de Mann- Whitney (N=137)

Dimensiones	4to Semestre	6to Semestre	8vo Semestre	Sig.
Condiciones físicas del aula	75.39	64.50	66.90	.342
Planeación	75.02	67.79	61.27	.307
Uso del tiempo	72.67	64.66	71.13	.543
Metodología	77.71	62.88	66.12	.138
Evaluación	71.60	65.68	70.98	.683

Dimensiones	4to Semestre	6to Semestre	8vo Semestre	Sig.
Relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí	67.81	71.68	65.88	.775
Reflexión y sensibilización	73.84	64.88	68.77	.287
Formación docente	61.00	70.81	78.90	.129
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	72.79	65.13	70.03	.600
Práctica del personal de ER y familias	68.23	65.88	76.22	.494

*El nivel de significancia es menor a .05

La Tabla 19 presenta los resultados de la Prueba U de Mann- Whitney realizada con una muestra de 48 participantes en cada una de las licenciaturas (Educación Preescolar y Primaria), para comparar el rango promedio en diversas dimensiones relacionadas a las prácticas inclusivas. Se encontró que la dimensión sobre *práctica del personal de ER y las familias* entre las dos licenciaturas indica una diferencia significativa (p=.011), indicando que la Licenciatura en Educación Primaria presenta un rango promedio significativamente mayor que la Licenciatura en Educación Preescolar en esta dimensión.

Tabla 19

Muestra de 48 participantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria empleando U de Mann - Whitney

Dimensiones	U de Mann-Whitney	Rango de Media Lic. Preescolar	Rango de Media Lic. Primaria	Sig.
Condiciones físicas del aula	1,040	50.82	46.18	.410
Planeación	1,104	49.49	47.51	.727
Uso del tiempo	1,200	47.49	49.51	.719
Metodología	1,160	48.32	48.68	.950
Evaluación	1,229	46.90	50.10	.557
Relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí	1,058	50.46	46.54	.480
Reflexión y sensibilización	1,139	48.76	48.24	.899
Formación docente	898	53.78	43.22	.060
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	893	53.89	43.11	.0.57
Práctica del personal de ER y familias	1,497	41.31	55.69	*.011

*El nivel de significancia es menor a .05

Nota: [1]Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar (N=48)

[2]Estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria (N=137)

4.2. Opinión de los participantes con respecto a las prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad: Categorización de respuestas

Con la finalidad de lograr una perspectiva más amplia y profunda, este apartado corresponde a la categorización de respuestas con relación a las dimensiones del instrumento, este apartado se divide en tres categorizaciones: la primera muestra experiencias significativas en docentes que atendían a estudiantes con discapacidad observadas por los estudiantes durante sus prácticas; la segunda presenta la categorización de respuestas con relación a los obstáculos que han enfrentado los futuros docentes durante sus prácticas en la atención a estudiantes con discapacidad, y la tercera se basa en contenidos o aspectos que los futuros docentes consideran necesarios incluir en su formación para atender a los estudiantes con discapacidad.

Las categorizaciones anteriormente mencionadas, se realizan respetando tres principales dimensiones como las prácticas, que son aquellas que guardan estrecha relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje; la cultura, que identifica la forma de actuar de las personas que rodean al estudiantado con discapacidad; por último, las políticas educativas, que identifica aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen las instituciones. En la Tabla 20 sobre el quehacer docente, 42 participantes mencionaron con mayor frecuencia acciones que hacen referencia a la inclusión de estudiantes con discapacidad en actividades y dinámicas; en temas relacionados a la atención individualizada y manejo conductual o atención de crisis 22 y 18 participantes lo mencionan como una experiencia significativa observada en otros docentes.

Tabla 20

Observación de prácticas docentes: experiencias significativas de estudiantes en formación

Dimensiones de la GEPIA	Categorización selectiva de respuestas	Frecuencia
Condiciones físicas del aula	Uso de materiales adaptados a la discapacidad del estudiante	10
	Uso de cuadernillo con ejercicios especiales	8
	Uso de imágenes o LSM para comunicación con el estudiante	6
	Ubicar al estudiante cerca del docente	6
Planeación	El docente realiza adaptaciones a las actividades	17
	El docente no realizaba modificaciones a su planeación	5
	Uso de actividades para la integración sensorial con estudiantes TEA	3
Uso del tiempo	N/A	N/A
Metodología	Atención individualizada sin dejar de lado al grupo	22

	Nivelación académica en estudiantes rezagados	3
Dimensiones de la GEPIA	Categorización selectiva de respuestas	Frecuencia
Evaluación	N/A	N/A
Relación entre el docente y los estudiantes y los docentes entre sí	Manejo conductual adecuado y atención de crisis	18
Relación entre el docente y los estudiantes y los docentes entre sí	Excluir a los estudiantes con actividades por separado	4
	Dificultades en el manejo conductual y crisis	4
	El docente fomenta el respeto a la diversidad y el trabajo en equipo entre sus estudiantes	3
Reflexión y sensibilización	El docente incluía al estudiante en todas las actividades y dinámicas del aula	42
	El docente solo integra al estudiante	6
Reflexión y sensibilización	El docente negaba la atención al estudiante con discapacidad	5
Formación docente	Discriminación y exclusión por parte del docente con gritos y regaños	2
	Los docentes no se encuentran capacitados	4
Formación docente	El docente busca capacitarse para atender a los estudiantes	3
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	Atención especializada (Maestro sombra, USAER)	7
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	Colaboración entre especialistas (USAER-Docentes)	6
	Apoyo e intervención de familiares	5
Práctica del personal de escuela regular y familias		
Otras experiencias significativas	Problemas para la solución de conflictos, acceso a USAER limitado, falta de apoyo de las familias, es necesario el apoyo de especialistas, adaptar el espacio y material del salón al alcance de los estudiantes	5

La Tabla 21 presenta una categorización selectiva de respuestas sobre obstáculos en la atención a estudiantes con discapacidad que enfrentaron los futuros docentes durante su práctica, enumerando las categorías de obstáculos más comunes, junto con la frecuencia con que se mencionaron estas dificultades. La *falta de capacitación, conocimiento y experiencia* fue el obstáculo más frecuente con 35 menciones. Esto indica que una gran parte de los futuros docentes identificaron la falta de formación adecuada como una barrera significativa para atender correctamente a los estudiantes con discapacidad, siendo la capacitación en la inclusión educativa un área critica que necesita ser reforzada. *Dificultades para la inclusión con respecto a la condición de discapacidad* es el segundo obstáculo con 32 menciones. La *falta de apoyo de*

otros profesionales, padres o incluso otros docentes es un obstáculo recurrente, con 30 menciones. Esto refleja que la colaboración entre diferentes actores educativos (como personal especializado o la familia) es esencial, y su ausencia puede dificultar el proceso de inclusión y apoyo a los estudiantes con discapacidad.

Tabla 21

Obstáculos en la atención a estudiantes con discapacidad durante la práctica de futuros docentes: Categorización de respuestas y frecuencia

Dimensiones de la GEPIA	Categorización selectiva de respuestas	Frecuencia
Condiciones físicas del aula	Infraestructura, recursos y materiales insuficientes	14
Planeación	Dificultad para planear y personalizar la enseñanza	20
	Desconocimiento sobre estrategias	6
Uso del tiempo	Tiempo limitado	8
Metodología	Atender las necesidades de todo el grupo	12
Evaluación	N/A	N/A
Relación entre el docente y los estudiantes y los docentes entre sí	Manejo conductual y emocional	27
	Problemas para comunicarse con los estudiantes	6
Reflexión y sensibilización	Dificultades para la inclusión con respecto a la condición de discapacidad del estudiante	32
Formación docente	Falta de capacitación, conocimiento y experiencia	35
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	Falta de apoyo (Personal o Docentes)	15
Práctica del personal de escuela regular y familias	Falta de apoyo (Familias)	15
Otros obstáculos	Disposición para trabajar, seguir el ritmo de aprendizaje, falta de atención, desinterés, bullying o discriminación entre compañeros, rezago escolar, inasistencia	32
	Sin respuesta o sin obstáculos	8

La Tabla 22 presenta una categorización de los contenidos o aspectos que los estudiantes en formación consideran necesarios incluir en su preparación docente para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad. Esta categorización se organizó con base en las dimensiones de la GEPIA, mostrando tanto las categorías temáticas emergentes de las respuestas como la frecuencia con la que fueron mencionadas. Entre los resultados más relevantes destaca la dimensión de *planeación* con la necesidad de recibir información sobre estrategias específicas (52 menciones) y adaptaciones curriculares (41), en la dimensión de *formación docente* sobresale la necesidad de capacitación sobre inclusión (45) y conocimiento sobre discapacidad (38).

Tabla 22

Contenidos o aspectos que consideran necesarios incluir en su formación para atender a los estudiantes con discapacidad: Categorización de respuestas y frecuencia

Dimensiones de la GEPIA	Categorización selectiva de respuestas	Frecuencia
Condiciones físicas del aula	Materiales didácticos accesibles	23
	Tecnologías de apoyo	6
Planeación	Estrategias específicas	52
	Adaptaciones curriculares	41
	Planeación inclusiva / DUA	20
Uso del tiempo	N/A	N/A
Metodología	Trabajo colaborativo	25
	Estilos y ritmos de aprendizaje	17
	Atención y participación del estudiante	8
Evaluación	Evaluación inclusiva	18
Relación entre el docente y los estudiantes y los docentes entre sí	Atención socioemocional y crisis	19
	Clima escolar positivo	9
Reflexión y sensibilización	Valores y actitudes inclusivas	27
Formación docente	Necesidad de capacitación	45
	Conocimiento sobre discapacidad	38
	Comunicación alternativa (LSM/Braille)	14
	Leyes y políticas inclusivas	11
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo	Apoyo especializado	10
	Educación física inclusiva	3
Práctica del personal de escuela regular y familias	N/A	N/A
	No sabe / no respondió	7

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se describió la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en Sonora sobre las prácticas inclusivas que llevan a cabo para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentará una discusión y conclusión de los hallazgos, trabajos futuros, recomendaciones y limitaciones.

El capítulo se muestra respondiendo a la pregunta de investigación que guio el estudio cumpliendo con los objetivos propuestos: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en Sonora sobre las prácticas inclusivas que llevan a cabo para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad? Los resultados de esta investigación revelaron una percepción altamente positiva de las propias prácticas inclusivas por parte de los futuros docentes, reflejada en puntuaciones elevadas en la GEPIA de autorreporte y muy parecidas entre ambas licenciaturas. No obstante, en este tipo de evaluación, es común que los participantes tiendan a sobrevalorar o beneficiar su desempeño, por lo que sus puntajes deben interpretarse con cautela.

Aun así, se identificaron áreas de oportunidad significativas, especialmente en la dimensión de práctica del personal de apoyo y maestros de grupo, lo cual sugiere la necesidad de optimizar las condiciones en las que otros profesionales y los practicantes colaboran, con el fin de brindar mejor apoyo a los estudiantes con discapacidad. Este resultado coincide con el estudio de García et al. (2023), el cual evidenció la necesidad de apoyo para incrementar la colaboración de docentes con las familias y otros actores educativos, así como recibir más formación o capacitación para atender a estudiantes que enfrentan BAP. Además de enfrentar dificultades en el manejo de conductas disruptivas y en la mejora de las relaciones entre los estudiantes. Este resultado puede sugerir que existen considerables carencias con respecto a la cobertura nacional de las USAER (Elías et al., 2021). Asimismo, se evidencia una falta de coordinación con el personal de estas unidades para atender la diversidad en el aula, lo que se traduce en una limitada comunicación, escaso acompañamiento docente, ausencia de adecuaciones curriculares o desconocimiento de los diagnósticos necesarios para brindar atención adecuada a los estudiantes que lo requieran (Zhizhko, 2020).

Otra área de oportunidad se presentó en la dimensión de formación docente, ya que es necesario disponer de más información y participación en programas de actualización con respecto a la inclusión y especialmente a la discapacidad, contribuyendo a que los futuros docentes desarrollen mayor seguridad y confianza en su práctica profesional (Serrato y García, 2014). Según los resultados del informe TALIS (OCDE, 2019), aunque una gran proporción del profesorado mexicano ha participado en actividades de desarrollo profesional, persisten

importantes desafíos en cuanto a su pertinencia y efectividad. En particular, se identificó que entre 2013 y 2018 disminuyó tanto la participación como la necesidad percibida por parte de los docentes en formación relacionada con la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües. Esta tendencia podría indicar una baja oferta de programas específicos en esta área o una percepción de que otras necesidades formativas son más urgentes. Lo anterior sugiere que los programas de actualización no han logrado adaptarse del todo a las condiciones reales de las escuelas ni a los contextos diversos en los que se desempeñan los docentes. Según Pedersen et al. (2014), la formación inicial docente debe incluir más experiencia práctica específica para la enseñanza. Una práctica dirigida e integrada debería resultar en mayores niveles de autoeficacia y familiaridad con el aprendizaje fundamentalmente para diseñar de manera efectiva un plan de aprendizaje individualizado.

Las puntuaciones más altas representan una actitud favorable a la atención de estudiantes con discapacidad principalmente en la dimensión de reflexión y sensibilización, la cual propone hacer una pausa que permita reflexionar críticamente sobre las acciones que realizan los futuros docentes, promoviendo una valoración positiva de la diversidad como eje para impulsar la atención a estudiantes con discapacidad, es decir, exige repensar y reorientar las acciones pedagógicas con el fin de garantizar el aprendizaje de los estudiantes (Márquez et al., 2021). Asimismo, la dimensión sobre la relación entre el maestro y los estudiantes, los estudiantes y los maestros entre sí con puntaje alto representa que los futuros docentes realizan acciones orientadas a disminuir el acoso escolar y las conductas disruptivas, promoviendo vínculos sociales basados en el respeto, el apoyo mutuo y la convivencia armoniosa tanto entre los estudiantes como en su relación con el personal educativo (García et al., 2022). Este perfil con ligeras variaciones se ha encontrado en otros estudios, lo que puede indicar que se trata de futuros docentes mexicanos que enfrentan contextos similares.

El estudio de García et al. (2023) difiere con los resultados de esta investigación, al evidenciar que la planta docente participante obtuvo puntajes que reflejan prácticas inclusivas altas en el uso de metodologías variadas para beneficiar a los estudiantes, la claridad en la explicación de expectativas, la organización de los estudiantes para optimizar el aprendizaje, la prevención de discriminación, la disposición del aula para aprovechar los recursos disponibles, la implementación de estrategias de trabajo cooperativo y la creación de un ambiente seguro y agradable. No obstante, esta discrepancia puede explicarse por las diferencias en las dimensiones evaluadas y en la población participante. En el estudio de García et al., las prácticas inclusivas se valoraron de manera general y no se centraron específicamente en el trabajo con estudiantes con discapacidad. En cambio, la presente investigación incorpora la perspectiva de

dicho grupo, lo que permite identificar que, aunque en la generalidad las metodologías y la evaluación puedan considerarse fortalecidas, en la práctica con estudiantes con discapacidad se requieren estrategias y ajustes más específicos para garantizar la participación y el aprendizaje de todos. El estudio de Espinoza et al. (2020) reveló que los docentes emplean con mayor frecuencia prácticas inclusivas en la metodología y evaluación, mientras que en la planificación y en las condiciones físicas del aula, los ajustes se realizan con menor frecuencia y de manera más improvisada.

Al analizar los resultados por sexo, las mujeres tienen puntajes más elevados que los hombres en la mayoría de las dimensiones, lo que coincide con investigaciones previas (Espinoza et al., 2020; Márquez et al., 2020; Márquez et al., 2021; Rodríguez et al., 2021), sin embargo, hubo dos diferencias significativas en la dimensión de metodología y práctica del personal de apoyo y maestros de grupo, lo cual se puede interpretar como una percepción mucho más positiva de sí misma que los hombres. Este hallazgo coincide con investigaciones anteriores que señalan que existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres en el ámbito de la metodología, donde las mujeres declaran efectuar mayores ajustes (Espinoza et al., 2020) y que el género influye en las actitudes hacia la inclusión, siendo estas más favorables en las mujeres que en los hombres (Álvarez & Buenestado, 2015; Mendoza, 2015; Novo-Corti et al., 2015). Sin embargo, esta investigación difiere con la realizada por Márquez et al. (2021) que menciona una diferencia significativa en la dimensión de evaluación, donde los hombres implementan con mayor frecuencia prácticas inclusivas, aunque cabe aclarar que los participantes de esta investigación eran docentes en servicio. El resultado obtenido es, por un lado, positivo en relación con las mujeres, ya que muestran una mayor disposición, creencias más inclusivas y actitudes favorables hacia los estudiantes con discapacidad, sin embargo, también pone de manifiesto una preocupación respecto a los hombres en la docencia, lo que implica la necesidad de implementar medidas preventivas e intervenciones para mejorar sus actitudes (Rodríguez et al., 2021).

Se observaron diferencias significativas en las dimensiones relacionadas con la práctica del personal de apoyo, los maestros de grupo, y la práctica del personal de Educación Regular (ER) y las familias, la ligera variación observada entre licenciaturas podría reflejar diferencias específicas en sus experiencias o en el enfoque de su formación. Un estudio realizado por Flores et al. (2017) señala que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física obtienen puntajes más altos en cuanto a prácticas inclusivas, en comparación con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. En contraste con los resultados del estudio, Miramontes et al. (2022) reportan que, aunque las diferencias entre las respuestas de los estudiantes de distintas licenciaturas no son estadísticamente significativas, los estudiantes de la Licenciatura en

Educación Primaria tienden a obtener promedios ligeramente más altos en las variables analizadas que en la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Inclusiva.

Los resultados sugieren que, aunque existen diferencias en los puntajes entre la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, ambas muestran niveles similares de conocimiento y actitudes hacia la inclusión. Esto podría deberse a que los planes de estudio de ambas licenciaturas abordan de manera comparable los temas relacionados con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Es decir, es posible que exista una percepción compartida y generalmente positiva hacia las prácticas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad.

En este estudio resulta complejo comparar las prácticas inclusivas de los futuros docentes en relación con los tipos de discapacidad existentes, puesto que surgen varios cuestionamientos como ¿por qué la mayoría de los estudiantes con los que se realizaron las prácticas tenían TEA?, ¿hay muchos niños con este diagnóstico? Y si hay muchos niños con este diagnóstico, ¿cómo son los diagnósticos?, ¿es un diagnóstico sobre representado?. Sin embargo, se encontró que hay una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de reflexión y sensibilización con relación al trastorno del neurodesarrollo.

Según Dabdub y Pineda (2015) para que un docente conozca las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan sus estudiantes es importante que cuenten con experiencia y formación especializada para poder implementar metodologías distintas y adaptadas a las necesidades de niños con diferentes discapacidades. Aunque hay diversos autores (Davis y Florian, 2005; Cook y Schirmer, 2003; Lewis y Norwich, 2005) sostienen que, sin importar el tipo de discapacidad o la categoría de la necesidad educativa específica, se recomiendan las mismas estrategias de enseñanza, llegando a la conclusión de que la educación especial no tiene nada de especial. En conjunto, estos análisis coinciden en que al trabajar con estudiantes con discapacidad u otros estudiantes que enfrentan barreras o tienen alguna necesidad, lo fundamental es la correcta implementación de una estrategia de enseñanza, más que la elección de una distinta (Davis y Florian, 2005; Cook y Schirmer, 2003; Lewis y Norwich, 2005).

Cabe aclarar que los estudiantes de último semestre cursaban el plan de estudios 2018 diferente al de los otros semestres (plan de estudios 2022), esperando encontrar diferencias en los resultados, sin embargo, no se encontró una relación entre la percepción de los estudiantes sobre sus prácticas inclusivas y el semestre que cursan, lo que indica que el avance por semestres y diferencia entre planes de estudio no produce mejores ni peores resultados en relación con sus prácticas con estudiantes con discapacidad. Este hallazgo, referente a la

inexistencia de una relación entre la percepción de los estudiantes y el semestre que cursan coincide con la investigación de Flores et al. (2017) en donde no se detectaron diferencias significativas de las comparaciones entre estudiantes de 1er, 3er y 5to semestre. Resultados como la investigación de Sevilla et al. (2018) indican similitud con este estudio ya que ni el grado máximo de estudios ni el área de especialización tuvieron un impacto significativo en la autopercepción o actitud hacia la inclusión. Esto sugiere que aumentar la escolaridad por sí solo no modifica la autopercepción de los futuros docentes respecto a su preparación para la inclusión educativa. Otra investigación de Gómez et al. (2023) mostró que, aunque las actitudes hacia la inclusión eran positivas desde el inicio y no cambiaron significativamente a través de los semestres, sí se observó una mejora notable en la autoeficacia percibida por los participantes. Esto sugiere que los procesos formativos iniciales pueden fortalecer la confianza de los futuros docentes en su capacidad para implementar prácticas inclusivas, aunque sus actitudes iniciales ya sean favorables (Gómez et al., 2023).

Con respecto a los resultados encontrados en relación con las experiencias significativas, los futuros docentes reportaron haber observado con mayor frecuencia a docentes realizando prácticas en donde incluían a estudiantes con discapacidad en todas las actividades y dinámicas del aula. Estos hallazgos indican que presenciar a educadores experimentados interactuar con estudiantes con diversas condiciones, promueve en los futuros docentes una reflexión sobre su práctica. Además, los docentes actúan como modelo a seguir, pues las estrategias, estilos y métodos de enseñanza que emplean tienden a ser imitados y reproducidos, influyendo significativamente en la formación profesional de quienes se preparan para la docencia (Flores et al., 2017). Estas experiencias son cruciales para que los futuros docentes desarrollen un estilo de enseñanza propio, fortalezcan su identidad profesional, mejoren sus habilidades de planificación y evaluación, y comprendan de manera profunda las necesidades de sus estudiantes (Galindo, 2024).

Cabe destacar que la falta de capacitación, conocimiento y experiencia fue identificada como el principal obstáculo a partir de lo reportado por los futuros docentes. Esta evidencia refuerza la relevancia de mejorar la formación inicial docente para que puedan adquirir los conocimientos, herramientas y estrategias didácticas necesarias para abordar la diversidad, así como también fomentar el desarrollo de actitudes, motivaciones, intereses y la expresión de sentimientos dentro de un contexto de una educación inclusiva (Ballestero et al., 2021). Así mismo, el segundo obstáculo más reportado corresponde a las dificultades para la inclusión con respecto a la condición de discapacidad del estudiante, según Huacache (2024) el desconocimiento acerca de conceptos y características relacionados a las discapacidades puede

limitar las posibilidades de una efectiva detección e intervención de los estudiantes repercutiendo en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los contenidos o aspectos que consideran importantes integrar en su formación, se destacó con mayor frecuencia la necesidad de incluir estrategias específicas y adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con discapacidad. La Subsecretaría de Educación Básica (2022) recomienda que en el aula se ofrezcan alternativas que permitan enseñar de diferentes maneras, facilitando el acceso y la comprensión a todos los estudiantes con discapacidad; los alumnos sordos requieren más apoyo visual, en el sentido que para ellos es más fácil observar y copiar o que les dibujen cuando les brinden una explicación, ya que por la vía auditiva reciben poca o nula información (Sánchez et al., 2019). Los alumnos ciegos requieren escuchar la información con mayor detalle y descripción; así mismo, se les facilita conocer o comprender algún objeto cuando lo palpan, lo moldean o lo huelen (Sánchez et al., 2019). A estudiantes con trastornos del neurodesarrollo es importante brindarles la información con mínimos distractores, un texto, dibujo o actividad más simple, que les permita centrar su atención en un solo punto, sin que esto se traduzca en un empobrecimiento de sus estímulos. En otros términos, es necesario implementar el Diseño Universal de Aprendizajes.

Finalmente, se menciona la necesidad de capacitación sobre inclusión y discapacidad en su formación para la docencia y para lograrlo, es fundamental formar docentes con un perfil comprometido, convencidos de que todos los alumnos son capaces de aprender y confiados en su capacidad para marcar una diferencia. Para fomentar estas cualidades en los nuevos docentes, resulta imprescindible ofrecer una formación inicial sólida, sustentada en programas orientados a la inclusión, con estrategias claras para su implementación y con el acompañamiento de formadores de docentes (FD) que estén altamente enfocados en la enseñanza y práctica de la educación inclusiva (García et al., 2022).

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el análisis de las prácticas inclusivas a partir de la percepción de estudiantes de otras licenciaturas públicas en diversas regiones del país, así como analizar la percepción de tutores, asesores de USAER, directivos de escuelas de práctica y padres de familia mediante la GEPIA de observación, la cual permite confrontar los resultados de la autovaloración con los de un observador. Incorporar estas voces permitiría contrastar la autovaloración de los futuros docentes con observaciones externas, enriqueciendo la comprensión sobre la efectividad real de las prácticas inclusivas implementadas. Además, sería relevante incluir un análisis longitudinal que observe la evolución de estas prácticas una vez que los futuros docentes ingresen al servicio profesional.

Asimismo, se sugiere profundizar en el estudio de la formación docente en temas de discapacidad, particularmente en el abordaje de los trastornos del neurodesarrollo, dada la alta presencia de estudiantes con TEA en las prácticas observadas. Investigar si existe una sobre representación de este diagnóstico en el nivel preescolar y primario ayudaría a contextualizar mejor las necesidades formativas de los futuros docentes y la pertinencia de los programas actuales de capacitación.

Otra línea de trabajo futuro podría centrarse en el desarrollo de intervenciones formativas que fortalezcan la capacidad de los docentes en formación para planificar las adecuaciones curriculares con estrategias específicas a la condición de discapacidad de los estudiantes, así como coordinarse de manera efectiva con otros profesionales de apoyo. Esto implicaría evaluar programas de formación que combinen teoría y práctica, fomentando la colaboración interdisciplinaria y el trabajo en red.

A partir de los resultados de este estudio, se pueden extraer las siguientes recomendaciones: Fomentar la capacidad de los futuros docentes en el trabajo colaborativo con profesionales de USAER y maestros de grupo, a fin de mejorar su capacidad para coordinar acciones, identificar necesidades educativas específicas además de las BAP y diseñar adecuaciones curriculares pertinentes. Asimismo, es importante fortalecer la formación inicial docente en la ByCENES con temas de educación inclusiva (BAP y necesidades específicas de los estudiantes), incorporando módulos específicos sobre diagnóstico, adecuaciones curriculares y colaboración en equipos multidisciplinarios.

También se recomienda a los docentes fomentar experiencias prácticas supervisadas donde los estudiantes de licenciatura puedan observar y participar en prácticas inclusivas exitosas, bajo la guía de docentes experimentados, reforzando así el modelaje de buenas prácticas. Además, es conveniente diseñar un programa de capacitación que combine contenidos teóricos sobre políticas y prácticas inclusivas con experiencias de interacción directa con personas con discapacidad. Finalmente, la ByCENES requiere incluir en sus planes de estudio temáticas donde se representen los tipos de discapacidad y características para ajustar mejor las estrategias de formación y atención a las necesidades reales de los estudiantes.

En resumen, el logro de una educación inclusiva no depende únicamente de las actitudes positivas de los futuros docentes, sino también de la capacidad de las instituciones de aportar recursos en su formación para que puedan implementar prácticas fundamentadas, adaptativas y colaborativas. Por ello, es imprescindible fortalecer tanto la formación inicial como la capacidad de los futuros docentes para lograrlo.

Ante esta situación se pretende desarrollar una propuesta de innovación en modalidad taller, orientada a la práctica del futuro docente, ya que dichas prácticas en torno a la colaboración con integrantes de USAER y la planificación de estrategias específicas representan un punto clave para la atención de estudiantes con discapacidad, según lo reportado en el presente trabajo por los participantes.

Este estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, no fue posible recopilar la totalidad de respuestas por parte de los estudiantes de último semestre, debido a que el cuestionario se distribuyó principalmente a través de los coordinadores, los cuales decidieron no intervenir en sus prácticas, lo que impidió realizar una aplicación con ellos. En segundo lugar, la muestra está conformada exclusivamente por estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, por lo que sería conveniente incorporar a estudiantes de otras licenciaturas y distintas instituciones que formen a docentes, tanto públicas como privadas, así como de diversas regiones del país, considerando que las percepciones pueden variar según el contexto social. En tercer lugar, se aplicó únicamente el instrumento de autorreporte dando a conocer la percepción de los estudiantes, por lo que sería pertinente realizar la aplicación del instrumento por observación recuperando información de otros agentes educativos como docentes, maestros titulares, etcétera.

Capítulo 6. Innovación para la atención de estudiantes con discapacidad

Los procesos de innovación cobran cada vez mayor relevancia como respuesta a la necesidad de una educación basada en la igualdad de oportunidades. Estos procesos buscan transformar las prácticas escolares tradicionales, especialmente aquellas que tienen lugar en el aula, donde el futuro docente juega un papel fundamental en la promoción de mejoras que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Según Rivas (2000), la innovación consiste en introducir un elemento nuevo en una realidad ya existente, provocando con ello una transformación en dicha realidad. Otro autor como Cañal de León (2002) concibe la innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias orientadas a generar cambios en las prácticas educativas existentes. No se trata de una acción aislada, sino de un proceso continuo, un recorrido que examina detenidamente la vida en el aula, la organización escolar, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su objetivo es transformar la realidad actual, modificando percepciones y actitudes, ajustando métodos e intervenciones y mejorando o renovando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una innovación educativa en términos generales es un proceso intencional, que implica la transformación de contenidos, actitudes, ideas, culturas y modelos, o bien al desarrollar otros nuevos, con el propósito de mejorar o resolver situaciones dentro de las instituciones (Murillo, 2003). Domingo (2013) entiende la innovación como una herramienta clave para fomentar una sociedad más equitativa y reducir las brechas en el aprendizaje. En la misma línea, Robinson (2015) señala que los procesos innovadores comparten el propósito de transformar prácticas arraigadas que obstaculizan el aprendizaje del estudiantado.

La innovación educativa desde diversos enfoques puede asumir un carácter instrumental cuando incorpora recursos o acciones destinadas a resolver problemas concretos; puede enfocarse en el cambio cuando su objetivo es alterar prácticas individuales o un conjunto de ellas; y también puede entenderse como un proceso cuando implica una transformación significativa que demanda una implementación gradual por fases o niveles (Sánchez et al., 2018).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el concepto de innovación educativa es amplio y presenta diversas interpretaciones. Sin embargo, a su vez comparten puntos de encuentro como ser un proceso transformador orientado a generar cambios dentro de las instituciones educativas, y la necesidad de involucrar activamente al profesorado, al estudiantado y a la comunidad escolar. Para que estos procesos innovadores se consoliden y se traduzcan en prácticas efectivas, resulta esencial definir con claridad sus características, los componentes

curriculares implicados, el enfoque de cambio y el alcance de la transformación que se pretende lograr.

Para que estos procesos sean reconocidos como verdaderas innovaciones y no sólo como prácticas exitosas limitadas al aula, deben cumplir con ciertas condiciones específicas. Por ello, es fundamental definir criterios y etapas que permitan identificar y orientar adecuadamente su desarrollo. En este sentido, para el presente estudio se toma como referencia el Modelo de Innovación Educativa planteado por Ortega et al. (2007), el cual se presenta a continuación:

1. Comprensión del proceso de innovación: Tras tomar la decisión de innovar, es fundamental recopilar información y datos sobre la situación actual, así como sobre el contexto en el que se desarrollará la innovación. Igualmente, es necesario identificar las necesidades de formación, especialmente del equipo encargado del proceso, con el fin de planificar acciones que permitan atender dichas necesidades de manera oportuna.
2. Análisis de la información: A partir del análisis, será posible identificar las fortalezas y debilidades del contexto, ahora interpretadas a través de la evidencia. Esta etapa brinda la oportunidad de profundizar en el entendimiento de la situación, a raíz de las conexiones y patrones que surjan del tratamiento de los datos.
3. Establecimiento de las prioridades: El análisis de los datos permite generar una perspectiva renovada de la situación, lo que conduce a una reformulación de los problemas asociados al proceso de innovación. Esta nueva interpretación facilita la identificación de los aspectos prioritarios, los cuales deben ser valorados en función de las posibilidades de solución.
4. Visualización de la situación: Contar con una descripción de la situación inicial sustentada en datos ofrece la posibilidad de proyectar una solución igualmente fundamentada en evidencia. La profundidad alcanzada en las fases previas permite delinear con mayor precisión el escenario esperado como resultado del proceso de innovación.
5. Definición de estrategias: Una vez que se ha definido la situación mediante indicadores que generarán datos concretos, es necesario determinar el camino para llevar a cabo la innovación. Si los indicadores seleccionados son pertinentes, la evolución de los datos debe orientar todo el proceso a través de un monitoreo constante, y las estrategias implementadas deben ajustarse a dicha evolución. Asimismo, desde una perspectiva integral y sistemática, es esencial incorporar de forma equilibrada elementos significativos como los aspectos éticos y emocionales.

6. Instrumentación del plan: Serie de acciones orientadas a definir la planificación ante posibles contingencias, incluyendo directrices, metas, herramientas y estrategias que resultan clave para alcanzar resultados verificables.
7. Evaluación: Monitorear los indicadores definidos, con el fin de identificar tendencias y verificar si estas avanzan en la dirección esperada, aunque dicha evolución no siempre ocurra de forma lineal, integrándose de forma continua al proceso innovador. A medida que se comprende mejor el desarrollo de las innovaciones, es posible reconocer patrones de cambio.
8. Gestión del cambio: Una innovación puede considerarse exitosa cuando logra integrarse plenamente en la dinámica institucional, es decir, cuando las personas adoptan de forma habitual un nuevo modelo de actuación.

En el modelo planteado por Ortega et al. (2007, p. 156-158), se establecen doce criterios que permiten definir una innovación, los cuales pueden modificarse dependiendo del tipo y del grado de innovación (Tabla 23).

Tabla 23

Doce criterios para la innovación educativa según Ortega et al. (2007)

Criterio	Descripción
Novedad	"Una innovación implica la incorporación de algo novedoso dentro de un contexto específico, con el objetivo de generar una mejora respecto a una situación claramente identificada. No necesariamente se trata de una invención original, pero sí supone una forma distinta de organizar y relacionar los elementos involucrados. La innovación se construye en función del contexto, considerando su historia, costumbres y prácticas establecidas. Por lo general, se apoya en experiencias previas que sirven como punto de partida para impulsar el cambio en la realidad existente".
Intencionalidad	"La innovación se caracteriza por ser un proceso intencional, es decir, un cambio que se impulsa de forma consciente con el propósito de generar una mejora alineada con el marco institucional. Cuando los cambios ocurren sin una intención clara ni una planificación explícita, no pueden ser considerados innovaciones. Innovar implica un camino que puede desarrollarse de diversas maneras, muchas veces impredecibles. Por ello, la planificación debe entenderse como un proceso continuo, que se ajusta y evoluciona según las dinámicas que surgen durante la práctica".
Interiorización	"La innovación requiere que quienes la implementen acepten y hagan suyo el cambio. Para ello, es fundamental que exista un consenso inicial entre los responsables del proceso respecto a los objetivos que se desean alcanzar. La mejora que representa la innovación debe estar alineada con los intereses de todos los actores involucrados, ya que solo así su impacto será significativo y los cambios logrados podrán sostenerse en el tiempo. Cuanto más se valore la participación de las personas, mayor será su compromiso y apropiación del proceso. Ninguna persona o grupo puede actuar como un agente neutral en este proceso. La innovación se va construyendo a través de la interacción entre

	individuos, ideas y diversos factores, y se redefine constantemente en función de las percepciones, conocimientos y creencias de quienes participan. Desde una perspectiva individual, los cambios que trae consigo la innovación reflejan un crecimiento personal en el ser, el saber y el hacer, producto de su interiorización. A nivel institucional, esto se manifiesta como una transformación en la cultura organizacional".
Creatividad	"Se reconoce de manera explícita la importancia de fomentar iniciativas y de estar abiertos a identificar y definir problemas que puedan ser resueltos a lo largo de todo el proceso de innovación. La creatividad en una institución educativa se manifiesta en su capacidad para adoptar, adaptar, generar o incluso rechazar innovaciones. Esta creatividad se expresa también en la habilidad para detectar oportunidades de mejora, establecer objetivos y diseñar estrategias que aprovechen los recursos disponibles para alcanzarlos. Dado que las innovaciones educativas son complejas, es común que, al implementarlas, se generen variaciones en función de las particularidades del contexto, el cual siempre presenta características únicas. Por ello, debido a esta complejidad, las innovaciones suelen requerir ajustes y transformaciones adicionales dentro del mismo proceso innovador".
Sistematización	"La innovación es un proceso intencional y estructurado que incluye la evaluación constante y una reflexión crítica tanto sobre la práctica educativa como sobre la propia innovación. Registrar y organizar sistemáticamente este proceso permite obtener información contextual relevante, útil para tomar decisiones bien fundamentadas. Aunque no se pueden reproducir exactamente las innovaciones en otros contextos -ya que cada uno tiene características únicas-, es importante rescatar los aprendizajes que generan, sin alterar su esencia. Cuando la sistematización se articula de manera coherente con marcos conceptuales claros, se abre la posibilidad de generar conocimiento sobre la práctica y mantener actualizada la información relacionada con las innovaciones".
Profundidad	"La innovación provoca modificaciones en las ideas, disposiciones y en las formas de enseñar y aprender. Implica una transformación real, que rompe con las estructuras establecidas y con las rutinas que se desean modificar. Si estas rutinas no se ven afectadas, no se puede hablar de innovación, sino únicamente de adaptaciones o ajustes. Además, la innovación no solo impacta a las instituciones, sus métodos y recursos, sino que también transforma a quienes participan en el proceso educativo, ya sean individuos o colectivos".
Pertinencia	"La innovación debe estar alineada con el contexto socioeducativo en el que se aplica. Este contexto es uno de los elementos clave para que una innovación tenga éxito, por lo que es fundamental considerar sus particularidades, permitiendo que la innovación responda a una necesidad específica y claramente identificada. Dado su peso, el contexto puede hacer que una propuesta sea considerada innovadora en un lugar, pero no en otro, ya que este factor determina el carácter innovador de una experiencia. Adoptar innovaciones de forma directa y sin adaptación conlleva riesgos, especialmente si los contextos difieren en aspectos relevantes para el proceso. Además, la innovación puede experimentar cambios profundos al trasladarse a un nuevo entorno, lo que exige revisar y ajustar elementos esenciales, ya que los problemas varían entre contextos y, en consecuencia, también lo hacen las soluciones".
Orientada a los	"La innovación no debe entenderse como un objetivo final, sino como una

resultados	herramienta para alcanzar de manera más efectiva los propósitos fundamentales de la educación. Aunque los resultados de un sistema educativo son variados, destacan principalmente la formación de personas, la producción de conocimiento y la interacción con la sociedad. En este sentido, las innovaciones deben contribuir a mejorar los aprendizajes del alumnado, optimizar la gestión del conocimiento y fortalecer los proyectos colaborativos y convenios establecidos entre las instituciones educativas y sectores como la industria, el gobierno y las organizaciones sociales. El propósito de la innovación es elevar tanto la calidad como la equidad del sistema educativo. En términos de calidad, esto implica evaluar los efectos de la innovación mediante indicadores que sean auténticos, válidos y confiables. En cuanto a la equidad, va más allá de garantizar igualdad de oportunidades; también exige reconocer y atender la diversidad al momento de cumplir con las funciones esenciales del sistema educativo”.
Permanencia	“La innovación ha perdurado el tiempo suficiente como para establecerse como parte de la nueva normalidad. Debido a su complejidad, implica transformaciones en varios niveles, cada uno con sus propios ritmos para producirse y afianzarse. Para que estos cambios se integren plenamente, tanto en las personas como en las instituciones, deben ser interiorizados e institucionalizados, aunque este proceso no sigue una secuencia lineal entre el tiempo transcurrido y la consolidación del cambio. No obstante, el hecho de que una innovación se institucionalice no asegura su continuidad, ya que los procesos pueden revertirse”.
Anticipación	“En una innovación educativa, se tiene una visión clara de las características de la situación que se busca alcanzar. No obstante, dado que este tipo de procesos son interactivos y pueden presentar imprevistos, es común que en la práctica el camino tomado difiera del plan original. Cuando los objetivos están bien definidos, es posible identificar nuevos problemas durante el proceso y abordarlos, manteniendo una actitud flexible. Esto permite avanzar hacia el cambio propuesto, pero también estar abiertos a ajustar los enfoques de la innovación si las condiciones del contexto lo requieren”.
Cultura	“La innovación genera transformaciones tanto en las ideas como en las prácticas educativas. Estos cambios favorecen el desarrollo de una actitud receptiva al cambio continuo, evitando que la propia innovación se vuelva estática o inflexible. A diferencia de las reformas, que no siempre logran modificar en profundidad la cultura escolar, las innovaciones aportan acciones concretas que complementan el discurso del cambio propuesto por dichas reformas. En un sistema complejo, los cambios y la incertidumbre forman parte de su dinámica habitual. Por ello, es esencial reflexionar de manera sistemática sobre qué transformaciones son necesarias para mejorar el sistema y cómo implementarlas, aprovechando la interacción entre sus distintos componentes. Dentro de esta cultura de innovación, destacan elementos clave como la colaboración entre personas y redes, la capacidad para gestionar los conflictos propios del cambio, la habilidad para diagnosticar la situación actual, diseñar estrategias de acción, implementarlas y evaluar tanto su desarrollo como sus resultados. Dado que cada innovación es única, es fundamental fortalecer la capacidad de innovar. Si no se asume de forma explícita el reto de construir y sostener una cultura de innovación, existe el riesgo de que la innovación desaparezca junto con las personas que las

	impulsaron”.
Diversidad de agentes	“La participación de una variedad de actores dentro de la red encargada de impulsar la innovación permite coordinar esfuerzos en las múltiples áreas que esta abarca. Aunque la colaboración entre personas con diferentes perspectivas puede ser compleja y generar conflictos, también enriquece la capacidad de la red para abordar problemas que son multidimensionales y que no pueden resolverse desde miradas individuales. Por lo general, los procesos de innovación requieren acceso a información especializada y bases de datos, recursos que suelen estar más fácilmente disponibles para investigadores y directivos. Además, la incorporación de los equipos directivos en estas redes contribuye al fortalecimiento de su liderazgo académico dentro de las instituciones”.

Fuente: A partir de Ortega et al. (2007)

La evaluación forma parte constante del proceso de innovación; sin embargo, solo es posible recolectar información sobre aquellos elementos para los que existen herramientas de medición; no es viable mejorar aquello que no se evalúa. Por esta razón, el seguimiento de indicadores es esencial para identificar tendencias y verificar si estas avanzan en la dirección deseada, aunque no siempre lo hagan de forma lineal.

La diversidad de indicadores -ya sean de resultados, procesos o estrategias- permite una observación más rica y detallada del proceso. A medida que se adquiere mayor conocimiento sobre el desarrollo de las innovaciones, es posible detectar patrones de cambio (frecuentemente no lineales) que ayudan a formular hipótesis más precisas y a monitorear aspectos cuantificables. También pueden incorporarse registros cualitativos, como diarios o bitácoras, los cuales son valiosos al momento de relatar la experiencia vivida.

En definitiva, es posible promover cambios significativos en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica en México mediante procesos de innovación educativa más rigurosos y sistemáticos que los observados en las prácticas actuales. Estos procesos deben responder tanto a la realidad institucional como a las necesidades de cada uno de los estudiantes. No obstante, la innovación no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un medio para generar experiencias positivas para los estudiantes con discapacidad y toda la comunidad educativa, creando entornos inclusivos enfocados en sus necesidades, eliminando barreras.

Por ello, este estudio se centra inicialmente en una de las principales limitaciones del proceso educativo: la formación en la práctica e intervención de futuros docentes con estudiantes con discapacidad, con el propósito de establecer acciones sólidas desde las cuales se implementen estrategias que favorezcan el aprendizaje de estudiantes con discapacidad y se impulse la inclusión en educación básica.

6.1 Propuesta en la formación de futuros docentes para mejorar la participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad

Descripción

El curso “Prácticas inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad en educación básica” surge como una iniciativa formativa e innovadora que busca transformar el papel del profesorado en formación frente a los desafíos de la educación inclusiva. Esta propuesta tiene como objetivo principal dotar a los estudiantes de licenciatura en educación —durante su periodo de prácticas— de herramientas teóricas y prácticas que les permitan identificar barreras, realizar adecuaciones curriculares, aplicar estrategias metodológicas inclusivas y colaborar activamente con distintos actores educativos, en favor del alumnado con discapacidad.

El curso se concibe como una herramienta de intervención pedagógica para la práctica profesional, con énfasis en la discapacidad motriz, sensorial, trastorno del neurodesarrollo y psicosocial. Pretende desarrollar en el docente en formación una mirada crítica y sensible ante la diversidad, y consolidar competencias para planificar, intervenir, evaluar y reflexionar desde una perspectiva de igualdad de oportunidades y participación de todos los estudiantes.

Esta propuesta se inserta en el marco de la innovación educativa, ya que promueve variaciones significativas en las metodologías tradicionales de enseñanza, en el diseño curricular, en las formas de evaluación y en los esquemas de relación entre profesorado, familia y comunidad escolar.

Las estrategias planteadas en el curso se construyen a partir de la voz del propio estudiantado con discapacidad, de experiencias recogidas en la práctica docente real, de la normativa educativa vigente en México y de marcos internacionales sobre inclusión. Así, se busca que el docente en formación pueda reconocer no solo las necesidades individuales, sino también los potenciales de cada estudiante, y que sea capaz de generar respuestas educativas pertinentes, sensibles y colaborativas.

En esencia, este curso representa un espacio de aprendizaje vivencial y reflexivo donde los futuros docentes no solo adquieren conocimientos, sino que los ponen en práctica mediante el análisis de casos reales, talleres, diseño de recursos, simulaciones y trabajo interdisciplinario. Se espera que al concluir, cuenten con las herramientas necesarias para ejercer una práctica educativa transformadora, ética e inclusiva.

La propuesta de innovación educativa se fundamenta en el Modelo de Innovación Educativa de Ortega et al. (2007) y tiene como propósito transformar el papel de futuros docentes

frente a los desafíos de la educación inclusiva. El curso surge como una iniciativa formativa e innovadora orientada a dotar a los estudiantes de Licenciatura en Educación -durante su periodo de prácticas- herramientas teóricas y prácticas que les permitan identificar barreras y aplicar estrategias inclusivas en beneficio del alumnado con discapacidad.

A partir de los resultados de la presente investigación, se reconoció como proceso de innovación la necesidad de fortalecer la formación docente en inclusión, trascendiendo los enfoques tradicionales y promoviendo competencias para la participación de todo el alumnado. Tras analizar información proveniente de la práctica, la normativa y las experiencias de futuros docentes, se definieron como prioridades la sensibilización hacia la diversidad, el diseño de estrategias inclusivas y la colaboración con la comunidad educativa. En la fase de visualización de la situación, se proyectó el escenario deseado: un futuro docente capaz de planificar, intervenir y reflexionar desde una perspectiva de equidad y participación.

Con base en ello, se diseñaron estrategias formativas mediante talleres, casos y simulaciones, y finalmente, se instrumentó el plan con metas y recursos coherentes con los principios de la innovación educativa y las necesidades del contexto escolar.

La propuesta de innovación educativa para estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria desarrollada a continuación cumple con diversos criterios planteados por Ortega et al. (2007), evidenciado un enfoque contextualizado y sostenible dentro de la formación docente para la inclusión. La propuesta incorporará un enfoque vivencial y colaborativo basado en casos reales, orientado a fortalecer las competencias inclusivas de los futuros docentes mediante la reflexión crítica y la sensibilización hacia la diversidad. Asimismo, fomentará la creatividad en el diseño de estrategias, materiales y soluciones adaptadas al contexto escolar.

Su estructura modular buscará favorecer la sistematización del proceso formativo, mientras que su enfoque integral procurará asegurar la pertinencia y profundidad en relación con las necesidades del sistema educativo actual. Además, se orientará a generar resultados concretos en la formación docente, promover su permanencia institucional, fomentar una cultura de innovación colaborativa y reconocer la diversidad de agentes involucrados en la educación inclusiva.

A quién va dirigido

Este curso está dirigido a estudiantes en formación en Licenciatura en Educación ý docentes en servicio encargados de atender al estudiantado con discapacidad motriz, sensorial, trastornos del neurodesarrollo y psicosocial, así como aquellas personas interesadas en adquirir conocimientos relacionados con las prácticas en instituciones educativas.

Objetivo general del curso

Fomentar en los futuros docentes las competencias necesarias durante su práctica para favorecer la participación y aprendizaje significativo de estudiantes con discapacidad, mediante el conocimiento de los diferentes tipos de discapacidad y la implementación de acciones que respondan a la diversidad del aula y promuevan entornos educativos inclusivos.

Contextualización en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

El curso pretende contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes a través de la formación de futuros docentes, alineándose con los principios, enfoques y propósitos formativos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir de análisis de los contextos reales -caracterizados por desigualdades-, el curso impulsa a que los futuros docentes aprendan a leer la realidad, y mediante procesos reflexivos, críticos e inclusivos, sean capaces de transformarla.

Coherente con los principios y enfoques de la NEM, esta propuesta sitúa al centro la dignidad humana, la justicia social, la equidad y la inclusión. En este marco, la NEM promueve que todas las niñas, niños y adolescentes ejerzan su derecho a aprender en entornos que reconozcan y valoren la diversidad, incluyendo la asociada a la atención a la discapacidad (SEP, 2019).

Según la Secretaría de Educación Pública (2019), la NEM establece que los estudiantes en formación deben desarrollar competencias para identificar BAP, implementar estrategias didácticas pertinentes y asegurar que cada estudiante alcance aprendizajes significativos desde una perspectiva humanista, así como promover la participación plena de estudiantes con discapacidad en contextos reales de práctica profesional.

En consonancia con los ejes articuladores señalados en el currículo -inclusión, pensamiento crítico, igualdad de género, vida saludable, interculturalidad crítica y apreciación de las culturas-, el curso pretende impulsar actividades interdisciplinarias que favorezcan la adquisición de competencias inclusivas.

Estructura general del curso

La propuesta de innovación está conformada por cinco módulos (Tabla 24) que abordan de manera progresiva los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la atención inclusiva de estudiantes con discapacidad. Cada módulo combina análisis teóricos con

experiencias prácticas y actividades colaborativas, orientadas al desarrollo de competencias docentes inclusivas (Apéndice 3).

Tabla 24

Estructura general del curso "Prácticas inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad en educación básica"

Nombre del módulo	Relación con las dimensiones de la GEPIA	Duración	Objetivo General	Objetivos específicos
1: Conociendo la discapacidad	Reflexión y sensibilización Formación docente	4 horas	El estudiante desarrollará una mirada crítica y empática de los distintos tipos de discapacidad, sus características, las barreras y necesidades de apoyo, mediante el análisis de experiencias vivenciales, la observación de situaciones reales y la integración de información relevante, a fin de responder adecuadamente en contextos educativos inclusivos.	1.Identificará de forma diferenciada las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las personas con discapacidad motriz, sensorial, con trastornos del neurodesarrollo y psicosocial, mediante la participación en el taller vivencial "Ponte en mis zapatos". 2. Diferenciará los distintos tipos de discapacidad, los apoyos requeridos para cada una, así como los mitos y realidades mediante un mapa mental guiado por el instructor. 3. Analizará los tipos de apoyo utilizados, las barreras presentes y las respuestas docentes en contextos escolares con estudiantes con discapacidad, mediante el análisis guiado de videos con escenas reales presentadas por el instructor.
2: Barreras y adecuaciones curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad	Condiciones físicas del aula Planeación Metodología Evaluación	4 horas	El estudiante elaborará una propuesta de adecuación curricular a partir del análisis de barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en casos de estudiantes con discapacidad, integrando adecuaciones de acceso, contenido, metodología y evaluación, con base en los principios de la educación inclusiva.	1. Identificará de forma diferenciada las BAP y propondrá adecuaciones curriculares de acceso, contenido, metodología y evaluación, a partir del análisis colaborativo de fichas de casos de estudiantes con discapacidad. 2. Diseñará recursos y materiales adaptados con el fin de conformar una caja de herramientas de ajustes razonables orientada a responder a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad. 3. Implementará una propuesta de adecuaciones curriculares en una planeación didáctica y una mini clase inclusiva en equipo, aplicando estrategias que respondan a las necesidades de estudiantes con discapacidad, recibiendo retroalimentación formativa de sus compañeros y del instructor.
3: Estrategias didácticas para la atención de estudiantes con discapacidad	Condiciones físicas del aula Planeación Metodología Evaluación	8 horas	El estudiante diseñará un plan de intervención sensorial integrando fundamentos teóricos y observaciones prácticas para responder a las necesidades de estudiantes con discapacidad.	1. Identificará cómo las disfunciones en la integración sensorial afectan el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad mediante el análisis de observaciones clínicas y materiales audiovisuales. 2. Identificará de manera diferenciada los principales componentes del repertorio básico (atención, seguimiento de instrucciones e imitación) mediante la

	Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y el maestro entre sí			exposición del instructor y el análisis de casos. 3. Diseñará estrategias orientadas al desarrollo de habilidades sociales, académicas, motrices y de lenguaje mediante la simulación de sesiones y retroalimentación entre pares.
4: Trabajo colaborativo con agentes educativos para la atención de estudiantes con discapacidad	Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y el maestro entre sí Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo Práctica del personal de ER y familias	2 horas	El estudiante elaborará un mapa de redes de apoyo a partir de la identificación de instituciones, especialistas y recursos externos disponibles en su contexto escolar local, y participará en la resolución colaborativa de un caso educativo mediante un juego de roles interdisciplinario, integrando las perspectivas de los distintos agentes involucrados en la atención a estudiantes con discapacidad.	1. Identificará las instituciones, especialistas y apoyos externos disponibles en su contexto escolar local, mediante un mapa de redes que visualice los recursos humanos y comunitarios necesarios para la atención integral de estudiantes con discapacidad. 2. Resolverá de forma colaborativa un caso educativo complejo, adoptando distintos roles (docente, madre, maestros de apoyo, estudiante con trastorno del neurodesarrollo), con el fin de integrar diversas perspectivas y fortalecer el trabajo interdisciplinario en favor de la inclusión educativa.
5: Proyecto final – Intervención inclusiva basada en un caso real	Todas las dimensiones	4 horas	El estudiante aplicará de forma integrada el conocimiento sobre discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias y colaboración interinstitucional en un caso real, simulando una intervención en el contexto de prácticas profesionales.	1. Identificará de manera diferenciada las barreras para la participación y el aprendizaje en el caso de estudio, distinguiendo aquellas originadas en entorno físico, social o institucional, de las derivadas del currículo, mediante el análisis guiado y el uso de plantillas diagnósticas. 2. Sistematizará información relevante sobre las necesidades específicas y las fortalezas del estudiante del caso, utilizando herramientas estructuradas que permitan una visión integral del perfil de apoyo requerido. 3. Diseñará adecuaciones curriculares significativas y adaptaciones de acceso pertinentes (materiales, mobiliario, apoyos tecnológicos) en función de las características del caso y de los principios de equidad y accesibilidad. 4. Adaptará instrumentos de evaluación accesibles (como rúbricas, listas de cotejo y registros observacionales) adecuados al perfil y necesidades del estudiante del caso, asegurando la validez y relevancia de los criterios de evaluación. 5. Elaborará una planeación didáctica inclusiva basada en el DUA, incorporando objetivos claros, estrategias diferenciadas, medios de representación, acción/expresión y compromiso, con el fin de promover la participación de todos los estudiantes.

Referencias

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Álvarez, A., & Saborío-Taylor, S. (2025). Integración de la inteligencia artificial en los procesos de investigación educativa y evaluación de aprendizajes: Una experiencia con estudiantes de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 3(1), 22–37. https://doi.org/10.59721/rinve.v3i1.30

Álvarez, J. L., & Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación, 26*(3), 627-645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26. n3.44551.

Amirul, N. J., Ahmad, C. N., Yahya, A. F., Abdullah, M. F. N. L., Noh, N. M., & Adnan, M. (2013). The physical classroom learning environment. *Proceedings of the International Higher Education Teaching and Learning Conference, 2*(1), 1-9.

Arias, J., Villasís, M. Á., & Miranda, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.

Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S., & Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Revista Huellas, 7*(1), 44-50.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuarios estadísticos de educación superior - Técnico superior, licenciatura y posgrado 2019-2024*. https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior.

Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 24*(1), 58-76. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900.

Baars, S., Schellings, G., Krishnamurthy, S., Joore, J., Den Brok, P., & Van Wesemael, P. (2021). A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. *Learning Environments Research, 24*, 43-69. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y.

Ballestero, Z., Aguilera, M., & Lozano, I. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores, 8*(2). https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2528.

Barcenas, A., Márquez, M., & Román, F. de M. (2024). Formación de maestros bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana con énfasis en la inclusión educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(5), 4346–4359. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2928.

Barila, M., Campetti, L., & Svetlik, M. (2006). La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales? *Praxis Educativa, 10*, 20-28.

Barradas, M. (2014). Concepto y clasificación de la discapacidad desde diferentes enfoques. En M. Barradas, *Educación superior inclusiva en México: Una verdad a medias* (pp. 13-20). Palibrio.

Barrón, C., & Pontón, C. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997: Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro* (pp. 191-221). UNAM, IISUE Educación.

Blanco, L. (2018). Caracterización del lenguaje en niños con discapacidad intelectual. *Rev ProEditio, 14*(23), 15-23.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM-OEI.

Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J., & Boisvert, M. (2018). «Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 40-48.

Brodhead, M. T., Courtney, W. T., & Thaxton, J. R. (2018). Using activity schedules to promote varied application use in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 51*(1), 80-86.

Brown, K. R., & Coomes, M. D. (2016). A spectrum of support: Current and best practices for students with autism spectrum disorder (ASD) at community colleges. *Community College Journal of Research and Practice, 40*(6), 465–479. http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2015.1067171.

Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviours to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 553–567.

Campos, J., & Madriz, L. (2017). Investigación-acción en contextos educativos. EUNED.

Candela, E. C., & Cañari, E. G. (2022). Machine learning para la categorización de respuestas de preguntas abiertas.

Cañal de León, P. (2002). La innovación educativa. Ediciones Akal.

Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18(1), 121-127.

Cardellino, P., Araneda, C., & Alvarado, R. G. (2017). Classroom environments: An experiential analysis of the pupil-teacher visual interaction in Uruguay. *Learning Environments Research, 20*, 417-431. https://doi.org/10.1007/s10984-017-9236-y.

Cardona, J. A. (2015). Ortodoxia y fisuras en el diseño y ejecución de estudios descriptivos. Revista med, 23(1), 38-49.

Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.

Castañeda, C. (2021). Estrategia de intervención para fortalecer procesos de educación inclusiva a través de la reflexión de prácticas pedagógicas [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CNIE-2021*. México.

Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación, 15*(2), 31-33.

Castillo, P., & Miranda, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(2), 133-148. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133.

Cendales, L. (2000). El diálogo: Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. En *Aportes: El diálogo en la educación. Propuestas teóricas y propuestas didácticas* (p. 53). Dimensión Educativa.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (2022). *Informe de resultados 2021: Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL-EDU)*.

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (2024). *Plan de estudios 2022: Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Flexibilidad Curricular*. CRESON. https://creson.sonora.edu.mx/media/attachments/2024/09/04/bycenes_diversidad-y-desafios-al-atender-las-necesidades-educativas_lepri.pdf.

Cervera, C., & Martí, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: Retos y agenda pendiente en México. *Antenas, 3*(43), 71-81.

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(1), 65-81. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera: Enseñantes que investigan*. Akal.

Colorado, M., & Mendoza, F. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Conrado, 17*(80), 312-320.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. MEJOREDU.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *Educación en movimiento, boletín n.º 9: Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 1*(9). MEJOREDU.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022c). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación: Sonora. Información del ciclo escolar 2018-2019*. Gobierno de México. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/sonora.pdf.

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2020). *Conoce el CONADIS*. https://conadis.gob.do/wp-content/uploads/2020/01/Conoce-el-CONADIS.pdf.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *Encuesta nacional sobre discriminación: Resultados sobre personas con discapacidad*. CONAPRED.

Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). ¿Qué tiene de especial la educación especial? Panorama general y análisis. *Journal of Special Education, 37*(3), 200-204.

Coronel, I., Avitia, M., & Avitia, M. (2023). Necesidades formativas para favorecer una educación sin BAP. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 7*. https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1752.

Correa, J. (2008). *Prácticas de inclusión educativa y atención a la diversidad: Programa de educación inclusiva con calidad*.

Cortés de las Heras. (2024). La evaluación inclusiva como factor de mejora del aprendizaje. *Revista AOSMA, 33*, 88-99.

Cotrina, M., García, M., & Caparrós, E. (2017). Las parejas pedagógicas como estrategia de coenseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta, 46*(2), 57-64. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64.

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos, & J. L. García (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157).

Cruz, R. (2021). Las inclusiones "razonables" en materia de discapacidad en México: Política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51*(1), 91-118.

Cruz, R., & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior, 46*(181), 37-53. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002.

Dabdub, M., & Pineda, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología, 34*(1), 41-55.

Davis, P., & Florian, L. (2005). *Estrategias y enfoques docentes para alumnos con necesidades educativas especiales: Un estudio exploratorio* (Informe de investigación No. 516). Londres: DfES.

Del Valle, M., & Zamora, E. V. (2021). El uso de las medidas de autoinforme: Ventajas y limitaciones en la investigación en psicología. *Alternativas en Psicología, 47*, 22-35.

Díaz, C., & García, Y. (2024). El rol del investigador y la ética: La incansable lucha de vida. e-*Revista Multidisciplinaria del Saber*, 2. https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.55

Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas, (21)*, 9-28.

Domínguez, A., & Quintanal, J. (2020). Las prácticas en la formación de futuros maestros en el contexto universitario mexicano. *Revista Practicum, 5*(1), 68–94. https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v5i1.9831.

Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 358-366.

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo: A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 91-109. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091.

Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(2).

Echeita, G., & Ainscow, M. (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*. España.

Echeita, G., & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, 41*, 67-98.

Elías, J., Anguiano-Escobar, B., Cervantes, D., & Ramírez-Bueno, R. (2021). Sistematización de una experiencia de inclusión en educación secundaria: Estrategia de formación y acción educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 173-190. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173.

Escamilla, R., Ibarra, V., & Romero, E. (2021). La inclusión educativa en la formación inicial docente: Una tarea pendiente. *CONISEN*.

Espinosa, E. (2022). Del modelo de prescindencia al de inclusión educativa en la atención de personas con discapacidad. En C. C. Norzagaray & J. Fraijo (Eds.), *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior* (pp. 17-34). Fontamara.

Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183.

Farfán, G. L., & Sornoza, F. G. (2022). Educación emocional y conductual en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un estudiante con discapacidad intelectual moderada [Trabajo de integración curricular, Universidad Nacional de Educación].

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

Flores, V., García, I., Romero, S., & Silva, G. (2023). Propiedades psicométricas de la guía de evaluación de prácticas inclusivas para estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 117–135. https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.007.

Fortuny, R., & Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Educación, 44*(1), 1-29. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889.

Galindo, S. (2024). Experiencias formativas normalistas, una sinergia entre práctica, profesionalización e investigación. En L. Montaño & S. Liddiard (Coords.), *La*

investigación educativa, una tarea colectiva (pp. 162–174). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49–62.

García, I., Coronado, G., Rodríguez, B., & Romero, S. (2022). Prácticas inclusivas de formadores de docentes de una escuela normal del noroeste de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 256–283. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2797.

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A., & Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España.

García, I., Romero, S., & Escalante, L. (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., & Escalante, L. (2011). *Guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula regular: formato de autorreporte*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

García, I., Romero, S., Escalante, L., & Flores, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8–28.

García, I., Romero, S., Flores, V. J., Martínez, A., & Rubio, S. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671.

García, I., Romero, S., Márquez, N., & Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la Educación*, 9(17), 86–107.

García, I., Romero, S., Vázquez, B., & Blanco, E. (2023). Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20, 160–177. https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09.

Garrido, M. C. D., Domínguez, M. D. C. M., & Sánchez, M. I. M. (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gines, M. E. (2021). Técnicas específicas de integración sensorial y su incidencia en el desarrollo integral de los niños con trastorno del espectro autista (TEA) de la Fundación de Ayuda

Mutua San Jorge [Tesis de maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/1920.

Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165–176. https://doi.org/10.6018/reifop.558021.

González, E. (2009). Evolución de la educación especial: del modelo déficit al modelo de la escuela inclusiva. *Universidad de Granada*, 429–439.

González, M., & Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47–70.

González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–210. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2.

Goodman, G., & Williams, C. M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Exceptional Children, 39*(6), 53-61.

Gray, C. (2003). *Updated guidelines and criteria for writing social stories*. Arlington, MI: Future Horizons.

Hernández, C. (2019). El proceso de enseñar y aprender: Indagación desde el contexto educativo. *Revista Scientific*, 4(12).

Huacache, J. (2024). Conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje en docentes de educación básica de Lima. *Cátedra Villareal*, 12(1). https://doi.org/10.24039/rcv20241211720.

Igatura, J. J. (2007). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch S.A.

Infante, M. (2010). Challenges to teacher education: Educational inclusion. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287–297. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016.

Infante, M., & Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*. (En prensa).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). Las personas con discapacidad en México: Una visión al 2010. https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta nacional sobre discriminación. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2015). Clasificación del tipo de discapacidad: Histórica. https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalo gos/ doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias: ECEA 2014*. México: INEE.

Jiménez, L. (2020). APS como instrumento de sensibilización hacia la discapacidad en educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 305–312.

Justice, L. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36–45.

Kariippanon, K., Cliff, D., Lancaster, S., Okely, A., & Parrish, A. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21(3), 301–320. https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9.

Karsz, S. (2004). *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Ediciones Gedisa.

Kluth, P. (2003). *You're going to love this kid*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Laitón, E., Gómez, S., Sarmiento, R., & Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82–95.

Lewis, A., & Norwich, B. (Eds.). (2005). *¿Enseñanza especial para niños especiales? Pedagogías para la inclusión*. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(2), 101-122.

Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring Inclusive Education* (pp. 3–17). Emerald.

Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Mineduc.

Márquez, N., & Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1). https://doi.org/10.24215/23142561e109.

Márquez, N., Andrade, A., & García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1–24. https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759.

Martínez, G., Viramontes, O., & Gómez, R. (2023). Perfil docente inclusivo en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1549.

Martinic, S., & Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147), 28–49.

Mattsson, M., Eilertsen, T., & Rorisson, D. (2011). What is practice in teacher education? In M. Mattsson, T. Eilertsen, & D. Rorisson (Eds.), *A practicum turn in teacher education* (pp. 1–15). Sense Publishers.

Medina, A. (2011). La construcción del conocimiento práctico, base de la identidad profesional. En A. Medina, A. De la Herrán, & C. Sánchez (Eds.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. xx-xx). Editorial Universitaria Ramón Areces, S.A.

Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1–24.

Mendoza, A. (2015). *Actitudes de los estudiantes de los grados de educación infantil y primaria hacia las personas con discapacidad y su conocimiento autopercibido* (Tesis de posgrado). Universidad de Valladolid, España.

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago de Chile.

Miramontes, D., Rangel, Y., & Delgado, C. (2022). Perspectivas de estudiantes normalistas sobre la inclusión en la educación superior. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6. https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1575.

Miranda, L. A., Escamilla, D., & García, E. (2024). Análisis de la importancia de la inclusión educativa: Analysis of the Importance of Educational Inclusion. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *5*(4), 1370 – 1381. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4. 2341.

Moliner, O., Sanahuja, A., & Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación acción*. Universitat Jaume I. https://doi.org/10.6035/Sapientia127.

Montiel, G., & Arias, L. (2017). Práctica docente en atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7).

Mora, L. A. (2023). Cómo validar una entrevista de preguntas abiertas: Una propuesta para investigación filosófica empírica. *Revista Saberes Educativos*, (11), 1–26. https://doi.org/10.5354/24525014.2023.71389.

Muñoz, E. (2006). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago de Chile: Bibliográfica Internacional.

Muñoz, K., & Otondo, M. (2018). Evaluación de aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 71–90.

Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1–22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110206.

Niemi, H. (2021). Education reforms for equity and quality: An analysis from an educational ecosystem perspective with reference to Finnish educational transformations. Center for Educational Policy Studies Journal, 11(2), 13–35. https://doi.org/10.26529/ cepsj.1100.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: Una perspectiva de género. Anales de Psicología, 31(1), 155–171. https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.16 3631.

OECD. (2017). Learning Environments Evaluation Programme (LEEP). OECD.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4 educación 2030*. UNESCO. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*.

Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*.

Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A. E., Servín, C. Y., Suárez, L., & Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa: Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145–173.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Oxfam Internacional. (2019). *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad*. Oxfam GB: Oxford, UK.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA. https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocial dediscapacidad.pdf

Pedersen, J., Cooley, P., & Hernandez, K. (2014). Are Australian pre-service physical education teachers prepared to teach inclusive physical education? Australian Journal of Teacher Education, 39(8), 53–62. https://doi.org/10.14221/ajte. 2014v39n8.4.

Peña, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula: Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(1), 817-822.

Pérez, A., Soto, J., Martínez, G., & Juárez, M. (2024). Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica, 6(2), 20–33. https://doi.org/10.46990/relep. 2024.6.2.1535.

Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa (México, DF)*, 19(79), 145–170.

Pizarro, J., & Sarmiento, K. (2023). Evaluación diferenciada y necesidades educativas especiales. Revista Sociedad y Tecnología, 6(2), 305–321. https://doi.org/10. 51247/st. v6i2.375.

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas: Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, núm. 60. Jalisco: ITESO.

Ponce, H., Cervantes, D., & Robles, A. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el coeficiente del alfa de Cronbach? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(3), 1-25. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.463.

Pope, J. (2012). *Investigación de mercados: Guía maestra para el profesional*. Norma.

Poujol, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. En *Construcción ciudadana de lo público* (pp. 123-144).

Rangel, N., Saavedra, J., Torres, V., & Dávalos, E. (2023). Análisis comparativo de planes de estudio para la formación docente de educación primaria en México, periodo de 1978 a 2022. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 10*(19).

Reinoso, W. A., Zambrano, S. del C., Mendoza, R. C., Esperanza, Z. V., & Zambrano, J. E. (2024). Inclusión de estudiantes con síndrome de Down en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 4014-4038. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12069.

Rincón, W. (2014). ¿Preguntas abiertas en encuestas: cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en Estadística, 7*(2), 139-156.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: Teorías, procesos y estrategias*. Síntesis.

Rivera, L., González, Y., García, S., & Domínguez, M. (2021). Competencias profesionales en estudiantes normalistas para generar ambientes inclusivos en educación básica [Ponencia]. CONISEN. https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memo rias/2364-1554-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Rodríguez, A., Gallego, J. L., Navarro, A., & Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas, 20*(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892.

Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos, 40*(2), 303-319. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018.

Rodríguez, L. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997: Una mirada desde lo institucional. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 331-353). UNAM (IISUE Educación). http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf.

Rubilar, F., & Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Actualidades Investigativas en Educación, 21*(1), 1-28. https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517.

Salazar, I. I. (2018). *Conflictos, pensares, interculturalidad para la paz y gestión en ambientes escolares*. Editorial Alfonso Arena.

Salazar, I. I. (2019). Estrategia de paz integral para mejorar la convivencia escolar. *CoPaLa, 8*(1).

San Martín, C. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(4), 164-183.

Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research, 62*(1), 111-127. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631.

Sánchez, D., Romero, R., & Padrón, J. (2019). Inclusión de personas con discapacidades auditivas y visuales en la investigación. *Telos,* 21(1), 221-234.

Sánchez, M., Escamilla, J., & Sánchez, M. (2018). ¿Qué es la innovación en educación superior? Reflexiones académicas sobre la innovación educativa. En M. Sánchez y J. Escamilla (Eds.), *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360* (pp. 19-42).

Schmelkes, S. (2013). *Desempeño docente: estado de la cuestión* [Conferencia impartida en el Seminario Evaluación Formativa para el Desempeño Docente]. UNIVES.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos* (4ª reimpresión).

Secretaría de Educación Pública. (2013). Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. *Diario Oficial de la Federación*.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 4: Atención educativa de alumnos con discapacidad motriz. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/3034/disca pacidad_motriz.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2016). Panorama de la educación superior en el Estado de Sonora, ciclo escolar 2015-2016. http://www.pides.mx/panorama_esmex_ 2015_2016/ 26_sonora_panorama_esmex_m.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Contexto y principios de la inclusión. En la Secretaría de Educación Pública, Aprendizajes clave para la educación integral (pp. 11-35). https://newz33preescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/1lpm _equidad-e-inclusion_digital.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva: Acuerdo Educativo Nacional* (pp. 1-118). SEP. https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20 y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Reglas de operación del programa para la inclusión y la equidad educativa para el ejercicio fiscal 2019*.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Dirección General de la Subsecretaría de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_Orientaciones_Segunda_Sesion_Preescolar_Primaria_Secundaria.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf.

Serrato, L. T., & García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 14*(3), 1-25. https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048015.pdf.

Servicios Educativos Integrados al Estado de México. (2019). *Línea técnica operativa de los servicios de Educación Especial Valle de México*. Gobierno del Estado de México: SEIEM.

Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF), 18*(78), 115-141.

Sigmon, M., Tackett, M. E., & Price Azano, A. (2016). Using children's picture books about autism as resources in inclusive classrooms. *The Reading Teacher, 70*(1), 111-117. https://doi.org/ 10.1002/trtr.1473.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *EDUCERE, (33)*, 269-273.

Tejada, J. (2006). El Prácticum. En *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía* (pp. 12-26). Barcelona: Edición Técnica Digital Universidad de Barcelona.

Toboso, M., & Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 10*(20), 64-94. https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf.

Toledo, B., & Mauri, T. (2016). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de Educación Infantil. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 42*(2), 343-363. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200020.

Trujillo, Y., Anguiano, B., & Cervantes, D. (2023). Experiencias de familias de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 7*. https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1744.

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos, 43*(2), 355-374. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019.

Vega, F., Grácia, M., & Riba, C. (2018). ¿Cómo diseñar entornos favorables para promover la comunicación y el lenguaje de alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo? *Revista Española de Discapacidad, 6*(II), 213-227. https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.12.

Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagógicas del sur. *Boletín REDIPE, 5*(11). https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140.

Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, 21-43.

Zabalza, M., & Zabalza, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Argentina: Homo Sapiens.

Zhizhko, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios, 17*(43), 249-270. http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774.

Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Apéndices

Apéndice 1. Instrumento

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular con estudiantes con discapacidad, Formato de Autorreporte

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

García Cedillo, I., Romero-Contreras, S. y Escalante, L. (2011)

Edad: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____ Licenciatura: _____ Semestre: _____

Instrucciones: Te pido que contestes el cuestionario con la mayor honestidad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas y los datos obtenidos se utilizarán de manera confidencial y anónima. Favor de leer los enunciados y marcar con una **"X"** la respuesta que creas más pertinente según su experiencia en la práctica con estudiantes con discapacidad.

En la institución educativa donde realizas o realizabas tus prácticas, ¿Qué función desempeñas o desempeñabas?: (Puedes marcar las opciones que necesites)	( ) Maestro de grupo ( ) Maestro sombra ( ) Asistente del docente encargado de grupo ( ) Personal de apoyo ( ) Docente auxiliar ( ) Otro:
¿Realizas prácticas con estudiantes con discapacidad? (Marque con una cruz la opción seleccionada)	( ) Sí, actualmente ( ) Sí, en los últimos 6 meses ( ) Sí, en el último año ( ) Sí, en los últimos dos años ( ) Sí, desde que ingresé a la licenciatura ( ) No he realizado prácticas con estudiantes con discapacidad
El diagnóstico del estudiante con discapacidad con el que realizas o realizaste prácticas es: (Marca con una cruz una opción solamente)	( ) Diagnóstico confirmado por especialista ( ) Prediagnóstico por especialista ( ) Sospecha de diagnóstico no confirmado ( ) Comentario de padres o familiares del estudiante por conductas observadas que están fuera de la norma ( ) Otro:
Marca con una cruz el tipo de discapacidad que tenía el estudiante con el que realizas o realizaste tu práctica: (Puedes marcar las opciones que necesites)	**Discapacidad motriz ( )** Por ejemplo: lesión medular, condrodistrofia, esclerosis múltiple, parálisis cerebral, espina bífida, miopatía o distrofia muscular progresiva, ataxia, derivados de traumatismos craneoencefálicos. **Discapacidad sensorial ( )** Por ejemplo: ceguera o pérdida de la visión, sordera o pérdida de la audición, sordoceguera. **Trastorno del neurodesarrollo o discapacidad del neurodesarrollo ( )** Por ejemplo: Autismo, síndrome de Down, síndrome epiléptico, síndrome de Rett, síndrome de Dravet, síndrome de Prader-Willi, síndrome X frágil o síndrome de Martín y Bell. **Discapacidad psicosocial ( )** Por ejemplo: Depresión, trastorno de ansiedad, psicosis, trastorno bipolar, esquizofrenia, trastorno esquizo-afectivo, trastorno dual.

PARTE I.

A continuación, se enlistan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. **Elije la opción que describe mejor la frecuencia de tu práctica educativa con estudiantes con discapacidad que tengas o hayas tenido contacto durante tus prácticas.**

En mi práctica con estudiantes con discapacidad…	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Condiciones físicas del aula.				
1. Proporciono, aprovecho y diseño los materiales de que dispongo para asegurar el aprendizaje significativo de mis estudiantes con discapacidad.				
2. Me aseguro de que, en mi salón de clases o área de trabajo, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible (que esté disponible y al alcance) para mis estudiantes con discapacidad.				
3. En mi área de trabajo, me aseguro de que la ubicación física de los muebles para los estudiantes con discapacidad sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad, de acuerdo con las actividades que realizarán.				
4. Me cercioro de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a mis estudiantes con discapacidad.				
5. Me cercioro de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) apoye el desarrollo de competencias de mis estudiantes con discapacidad.				
6. Me cercioro de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis estudiantes con discapacidad.				
7. Me aseguro de que el material didáctico con que cuento en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje considerando las características de mis estudiantes con discapacidad.				
Planeación.				
8. Las actividades que planeo y llevo a cabo plantean claramente cuáles son las competencias por desarrollar en mis estudiantes con discapacidad.				
9. Las actividades que planeo y llevo a cabo plantean claramente los aprendizajes que pretendo lograr en mis estudiantes con discapacidad.				
10. Especifico en mi planeación como van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas en mis estudiantes con discapacidad.				
11. Planeo las actividades de acuerdo con las expectativas que tengo sobre los estudiantes con discapacidad, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas.				
12. Adecuo las actividades de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los estudiantes con discapacidad.				
13. Planeo la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promuevo los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros (con y sin discapacidad).				
14. Dedico tiempo suficiente para realizar la planeación de las actividades, con base en el conocimiento de mis estudiantes con discapacidad.				
15. Dedico tiempo suficiente para realizar la evaluación de las actividades planeadas, con base en el conocimiento de mis estudiantes con discapacidad.				
16. Defino en mi planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares para mis estudiantes con discapacidad y cuáles son éstas.				
Uso del tiempo.				
17. Propicio que el tiempo en mi espacio de trabajo se utilice eficazmente a favor del aprendizaje de mis estudiantes con discapacidad.				
18. Evito las actividades que no tienen propósitos que favorezcan el aprendizaje de mis estudiantes con discapacidad.				
19. Utilizo la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el rimo del grupo y de cada estudiante con discapacidad.				
20. Dedico tiempo suficiente para motivar a mis estudiantes con discapacidad en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.				

En mi práctica con estudiantes con discapacidad…	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Metodología.				
21. Explico con claridad a mis estudiantes con discapacidad de qué se tratan las actividades que realizarán.				
22. Me aseguro de que mis estudiantes con discapacidad comprendan en qué consisten las actividades que realizarán, pongo ejemplos o pregunto si tienen dudas.				
23. Indago el conocimiento previo que mis estudiantes con discapacidad tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.				
24. Tomo en cuenta el conocimiento previo que mis estudiantes con discapacidad tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.				
25. Respeto el ritmo de aprendizaje de todos y cada uno de mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad).				
26. Respeto el estilo de aprendizaje de todos y cada uno de mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad).				
27. Me aseguro de que los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de las competencias sean accesibles para mis estudiantes con discapacidad.				
28. Me aseguro de que mis estudiantes con discapacidad se involucren activamente en su propio aprendizaje.				
29. Me aseguro de que mis estudiantes aprendan de manera colaborativa, estimulo el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros (con discapacidad y sin discapacidad).				
30. Realizo adecuaciones curriculares durante las actividades para los estudiantes con discapacidad que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño.				
31. Me aseguro de que las actividades permitan que los estudiantes con discapacidad alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.				
32. Busco métodos para lograr que mis estudiantes con discapacidad atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.				
Evaluación.				
33. Las evaluaciones que realizo reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) y los motivo a continuar aprendiendo.				
34. Realizo las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha abordado anteriormente, tomando en cuenta las características de mis estudiantes con discapacidad y lo registro en el instrumento correspondiente.				
35. Realizo una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que me permitan conocer los avances de mis estudiantes con discapacidad sin enfocarme en una evaluación cuantitativa.				

PARTE II.

Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que la Parte I, responde si realizas las prácticas señaladas. **Elije la opción que describa mejor tu práctica educativa con estudiantes con discapacidad que tengas o hayas tenido contacto durante tus prácticas.**

En mi práctica con estudiantes con discapacidad…	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí.				
36. Hago lo necesario para que los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.				
37. Propicio que el respeto prevalezca en las relaciones entre mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) y yo.				
38. Logro disminuir las relaciones de abuso de poder entre mis estudiantes con discapacidad y sin discapacidad ("bullying"), faltas de respeto, agresiones, etcétera.				
39. Me aseguro de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad).				
40. Me cercioro de atender a los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) que presentan conductas disruptivas, busco métodos adecuados para ellos.				
41. Evito las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad) para participar en las actividades.				
42. Opto por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y aprendizaje de mis estudiantes (con discapacidad y sin discapacidad).				
43. Propicio que los estudiantes con discapacidad compartan actividades con los estudiantes sin discapacidad para favorecer el aprendizaje y la participación.				
44. Ayudo a todo nuevo estudiante con discapacidad a adaptarse y me preocupo por crear un ambiente favorable para él.				
Reflexión y sensibilización.				
45. Trato a mis estudiantes (con y sin discapacidad) con respeto, evitando prácticas discriminatorias.				
46. Proporciono las mismas atenciones y oportunidades a todos mis estudiantes (con y sin discapacidad).				
47. Tomo en cuenta a todos los estudiantes para participar en las actividades, sin distinción.				
Formación docente.				
48. Baso mis prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad en experiencias previas, cursos, capacitaciones o en los resultados de investigaciones anteriores.				
49. Participo activamente en las reuniones escolares buscando una solución colaborativa ante los problemas que se suscitan en la institución educativa.				
50. Participo activamente en espacios destinados para adquirir capacitación sobre discapacidad y compartir conocimiento con mis colegas.				

En mi práctica con estudiantes con discapacidad…	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo.				
51. Conozco a todo el personal de apoyo donde realizo prácticas, con quienes puedo acudir para solicitar su apoyo y trabajar con ellos con respecto a estudiantes con discapacidad.				
52. Se organizan horarios para reuniones con el personal de apoyo de la institución educativa donde realizo prácticas con respecto a estudiantes con discapacidad.				
53. Se crean espacios entre docentes y practicantes que permitan planear la enseñanza de los estudiantes con discapacidad.				
54. Se crean espacios entre docentes y practicantes que permitan desarrollar adecuaciones y modificaciones en la planeación con respecto a estudiantes con discapacidad.				
55. El apoyo profesional a los compañeros de trabajo y estudiantes se sustenta en experiencias del personal de apoyo y se aprovecha plenamente.				
56. El personal de apoyo orienta al maestro de grupo con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.				
Práctica del personal de ER y familias.				
57. Conozco las condiciones familiares de los estudiantes con discapacidad y puedo sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.				
58. Las tareas para realizar en casa que dejo a mis estudiantes con discapacidad contribuyen a su aprendizaje.				
59. Las tareas para realizar en casa que dejo a mis estudiantes con discapacidad logran la participación de los padres en su realización.				

PARTE III.

Menciona **tres aspectos** que consideras deben ser mejorados para que el **docente** en la institución educativa donde realizas o realizabas prácticas **ofrezca una educación inclusiva para estudiantes con discapacidad:**

1 _____

2 _____

3 _____

Menciona **tres temáticas** que consideras necesarias para la **formación del personal de la institución** educativa donde realizas o realizaste prácticas para la **atención e inclusión de estudiantes con discapacidad:**

1 _____

2 _____

3 _____

Con respecto a tu experiencia en la práctica con estudiantes con discapacidad, **¿Qué contenidos o aspectos consideras necesario incluir en tu formación para atenderlos de forma inclusiva?**

1 _____

2 _____

3 _____

Cuestionario de preguntas abiertas

Con base en los estudiantes con discapacidad con los que realizaste práctica anterior o actualmente, contesta lo siguiente detallando tu respuesta:

1. Basándote en tu práctica profesional o en algún recuerdo especifico, describe algún suceso significativo en el que hayas observado cómo algún **docente atendía a estudiantes con discapacidad** (específica la discapacidad):

2. ¿Con qué **obstáculos** te has enfrentado en tu práctica en la atención a estudiantes con discapacidad?

3. ¿Qué **estrategias y actividades** utilizas para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad desde tu experiencia en la práctica educativa?

4. Si hubo ajustes en la evaluación menciona ¿Qué ajustes tuviste que realizar en la **evaluación** para asegurar el proceso de desarrollo de aprendizaje de tus estudiantes con discapacidad?

5. ¿Cómo **distribuyes tu tiempo para organizar el aula** (acomodo de estudiantes, inmobiliario, material) para genera un ambiente de aprendizaje en tus estudiantes con discapacidad?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

En caso de dudas, me puedes contactar al correo: a217202114@unison.mx

Apéndice 2. Consentimiento informado

Fecha: _____ Folio: _____

La Universidad de Sonora a través de estudiantes del posgrado en Maestría en Innovación Educativa realizan una investigación con el objetivo de comparar las prácticas inclusivas que favorecen el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Esta investigación será de beneficio para comprender la práctica inclusiva de futuros docentes en el país con estudiantes con discapacidad, lo que podría servir de base para el desarrollo de procesos de enseñanza, programas de formación y mejora de prácticas profesionales inclusivas.

Tomando en cuenta las características necesarias para ser participante de esta investigación, has sido seleccionado, se te proporcionará una encuesta para evaluar tus prácticas inclusivas y un cuestionario con preguntas abiertas para profundizar en las mismas. El tiempo estimado para completar los instrumentos es de 20 minutos aproximadamente.

La participación en este estudio no implica riesgos, sin embargo, podrían surgir cuestionamientos leves asociadas a la reflexión de tu práctica inclusiva. Por tanto, es importante mencionar que tu participación es estrictamente voluntaria y anónima, la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los establecidos para esta investigación. Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación.

Al firmar este consentimiento, acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado/a del objetivo del estudio y reconozco que la información que yo proporcione en dicho estudio es estrictamente confidencial, no será usada para ningún otro propósito fuera de los establecidos para esta investigación sin mi consentimiento y se proporcionarán los resultados para su disponibilidad de ser necesario. He sido informado/a que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar mi participación cuando así lo decida, sin que esto pueda perjudicar a mi persona.

_____

Nombre y firma del participante.

Si requiere contactarse para resolver cualquier duda que pueda surgir respecto a la investigación favor de mandar correo electrónico a:

a217202114@unison.mx Ana Paula Prado Cabanillas

cecilia.norzagaray@unison.mx Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Apéndice 3. Planeación del curso “Prácticas inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad en educación básica”

Nombre del módulo 1: Conociendo la discapacidad		
Modalidad: Curso - taller		
Duración: 4 horas		
Carácter: Obligatorio		
Antecedente: Educación Preescolar y Educación Primaria	*Relación curricular horizontal: Educación especial, Psicología del desarrollo, Puericultura.*	*Relación curricular vertical: Terapia ocupacional*
Perfil del instructor	Especialista en ámbitos a fines, con experiencia práctica en la evaluación e intervención en la atención de estudiantes con discapacidad y con habilidades en el diseño e impartición de cursos presenciales.	
Relación con las dimensiones de la GEPIA	Reflexión y sensibilización Formación docente	
Justificación		
Comprender los distintos tipos de discapacidad y sus características es fundamental para la formación de futuros docentes comprometidos con una educación inclusiva y de calidad. A través de este taller, los participantes no solo acceden a conocimientos teóricos, sino que, mediante experiencias vivenciales y actividades reflexivas, pueden sensibilizarse y desarrollar una perspectiva más empática y realista sobre los contextos educativos y sociales que viven los estudiantes con discapacidad.		
Precurrentes necesarias		
● Conocimientos básicos sobre inclusión educativa, derechos de las personas con discapacidad y normativas nacionales e internacionales que promuevan el acceso a la educación. ● Habilidades de observación y análisis crítico. ● Habilidades comunicativas básicas, tanto orales como escritas, para expresar ideas, reflexiones y propuestas en las actividades individuales y grupales del taller.		
Objetivo general		
El estudiante desarrollará una mirada crítica y empática de los distintos tipos de discapacidad, sus características, las barreras y necesidades de apoyo, mediante el análisis de experiencias vivenciales, la observación de situaciones reales y la integración de información relevante, a fin de responder adecuadamente en contextos educativos inclusivos.		
Objetivos específicos		
El estudiante 1. Identificará de forma diferenciada las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las personas con discapacidad motriz, sensorial, con trastornos del neurodesarrollo y psicosocial, mediante la participación en el taller vivencial “Ponte en mis zapatos”. 2. Diferenciará los distintos tipos de discapacidad, los apoyos requeridos para cada una, así como los mitos y realidades mediante un mapa mental guiado por el instructor. 3. Analizará los tipos de apoyo utilizados, las barreras presentes y las respuestas docentes en contextos escolares con estudiantes con discapacidad, mediante el análisis guiado de videos con escenas reales presentadas por el instructor.		

Nombre del módulo 2: Barreras y adecuaciones curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad		
Modalidad: Curso - taller		
Duración: 4 horas		
Carácter: Obligatorio		
Antecedente: Educación Preescolar y Educación Primaria	*Relación curricular horizontal: Educación especial, Psicología del desarrollo, Puericultura.*	*Relación curricular vertical: Terapia ocupacional*
Perfil del instructor	Especialista en ámbitos a fines, con experiencia práctica en la atención e intervención de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo y con habilidades en el diseño e impartición de cursos presenciales.	
Relación con las dimensiones de la GEPIA	Condiciones físicas del aula Planeación Metodología Evaluación	

Justificación

Reconocer de manera adecuada las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes con trastornos del neurodesarrollo, así como saber proponer adecuaciones curriculares pertinentes. Al trabajar con estudios de caso, diseñar apoyos concretos y simular contextos reales de clase los participantes no solo aplican conocimientos teóricos, sino que desarrollan habilidades prácticas necesarias para la planificación y ejecución de propuestas pedagógicas inclusivas.

Precurrentes necesarias

- Conocimientos básicos sobre inclusión educativa, derechos de las personas con discapacidad y normativas nacionales e internacionales que promuevan el acceso a la educación.
- Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo: Comprensión básica sobre las características, manifestaciones y necesidades específicas de los estudiantes.
- Habilidades de observación y análisis para detectar barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y reconocimiento de las necesidades del estudiante.
- Conocimiento de los principios del diseño curricular y de la adaptación del contenido, la metodología y la evaluación.

Objetivo general

El estudiante elaborará una propuesta de adecuación curricular a partir del análisis de barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en casos de estudiantes con discapacidad, integrando adecuaciones de acceso, contenido, metodología y evaluación, con base en los principios de la educación inclusiva.

Objetivos específicos

El estudiante

1. Identificará de forma diferenciada las BAP y propondrá adecuaciones curriculares de acceso, contenido, metodología y evaluación, a partir del análisis colaborativo de fichas de casos de estudiantes con discapacidad.
2. Diseñará recursos y materiales adaptados con el fin de conformar una caja de herramientas de ajustes razonables orientada a responder a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad.
3. Implementará una propuesta de adecuaciones curriculares en una planeación didáctica y una mini clase inclusiva en equipo, aplicando estrategias que respondan a las necesidades de estudiantes con discapacidad, recibiendo retroalimentación formativa de sus compañeros y del instructor.

Nombre del módulo 3: Estrategias didácticas para la atención de estudiantes con discapacidad		
Modalidad: Curso - taller		
Duración: 8 horas		
Carácter: Obligatorio		
Antecedente: Educación Preescolar y Educación Primaria	*Relación curricular horizontal: Educación especial, Psicología del desarrollo, Puericultura.*	*Relación curricular vertical: Terapia ocupacional*
Perfil del instructor	Especialista en ámbitos a fines, con experiencia práctica en la atención e intervención de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo y con habilidades en el diseño e impartición de cursos presenciales.	
Relación con las dimensiones de la GEPIA	Condiciones físicas del aula Planeación Metodología Evaluación Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y el maestro entre sí	

Justificación

Desarrollar intervenciones sensoriales estructuradas que incluyan repertorios básicos como la atención conjunta, el seguimiento de instrucciones, la imitación, así como habilidades sociales, académicas, motrices y de lenguaje, es de suma importancia para los profesionales que trabajan con estudiantes con trastornos del neurodesarrollo.

Tener dominio de estos componentes y de los fundamentos que los sustentan permite diseñar planes de intervención más precisos, individualizados y eficaces.

Precurrentes necesarias

- Conocimientos básicos del desarrollo infantil y del neurodesarrollo: Conocer las etapas del desarrollo típico y atípico en áreas como lenguaje, motricidad, cognición y habilidades sociales, para identificar desviaciones o necesidades específicas de apoyo.
- Conocimientos sobre conceptos de integración sensorial y estimulación temprana: Principios teóricos básicos que sustentan la intervención sensorial y su relación con la conducta, el aprendizaje y la autorregulación.
- Conocimientos básicos en análisis de conducta aplicada (ABA) o estrategias de enseñanza estructurada.
- Habilidades de comunicación oral y escrita: Poder registrar, describir e interpretar conductas observadas, así como explicar intervenciones o estrategias aplicadas en contextos educativos.

Objetivo general

El estudiante diseñará un plan de intervención sensorial integrando fundamentos teóricos y observaciones prácticas para responder a las necesidades de estudiantes con discapacidad.

Objetivos específicos

El estudiante

1. 1. Identificará cómo las disfunciones en la integración sensorial afectan el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad mediante el análisis de observaciones clínicas y materiales audiovisuales.
2. Identificará de manera diferenciada los principales componentes del repertorio básico (atención, seguimiento de instrucciones e imitación) mediante la exposición del instructor y el análisis de casos.
3. Diseñará estrategias orientadas al desarrollo de habilidades sociales, académicas, motrices y de lenguaje mediante la simulación de sesiones y retroalimentación entre pares.

Nombre del módulo 4: Trabajo colaborativo con agentes educativos para la atención de estudiantes con discapacidad		
Modalidad: Curso - taller		
Duración: 2 horas		
Carácter: Obligatorio		
Antecedente: Educación Preescolar y Educación Primaria	*Relación curricular horizontal: Educación especial, Psicología del desarrollo, Puericultura.*	*Relación curricular vertical: Terapia ocupacional*
Perfil del instructor	Especialista en ámbitos a fines, con experiencia práctica en la atención e intervención de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo y con habilidades en el diseño e impartición de cursos presenciales.	
Relación con las dimensiones de la GEPIA	Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y el maestro entre sí Práctica del personal de apoyo y maestros de grupo Práctica del personal de ER y familias	

Justificación

Establecer redes de trabajo colaborativo con maestros de grupo, familias, personal de apoyo (USAER) e instituciones externas es de suma importancia para los profesionales de la educación inclusiva. El conocimiento teórico sobre el trabajo interdisciplinario, así como la habilidad práctica para comunicarse y coordinarse eficazmente con distintos actores educativos, resulta esencial para garantizar intervenciones integrales y centradas en las necesidades reales del estudiante con trastorno del neurodesarrollo.

Precurrentes necesarias

- Conocimientos básicos sobre inclusión educativa y modelos de apoyo en la atención a estudiantes con discapacidad.
- Disposición para trabajar de manera colaborativa, asumir distintos roles dentro de un grupo y aportar al logro de objetivos comunes.
- Conocimiento general del contexto escolar.
- Habilidades básicas de análisis de casos: Ser capaz de interpretar información sobre situaciones escolares reales, identificar necesidades, barreras y posibles acciones en equipo.
- Habilidades de comunicación efectiva: Saber expresar ideas con claridad, escuchar activamente, dialogar con respeto y colaborar con la resolución de conflictos.

Objetivo general

El estudiante elaborará un mapa de redes de apoyo a partir de la identificación de instituciones, especialistas y recursos externos disponibles en su contexto escolar local, y participará en la resolución colaborativa de un caso educativo mediante un juego de roles interdisciplinario, integrando las perspectivas de los distintos agentes involucrados en la atención a estudiantes con discapacidad.

Objetivos específicos

El estudiante

1. Identificará las instituciones, especialistas y apoyos externos disponibles en su contexto escolar local, mediante un mapa de redes que visualice los recursos humanos y comunitarios necesarios para la atención integral de estudiantes con discapacidad.
2. Resolverá de forma colaborativa un caso educativo complejo, adoptando distintos roles (docente, madre, maestros de apoyo, estudiante con trastorno del neurodesarrollo), con el fin de integrar diversas perspectivas y fortalecer el trabajo interdisciplinario en favor de la inclusión educativa.

Nombre del módulo 5: Proyecto final – Intervención inclusiva basada en un caso real		
Modalidad: Curso - taller		
Duración: 4 horas		
Carácter: Obligatorio		
Antecedente: Educación Preescolar y Educación Primaria	*Relación curricular horizontal: Educación especial, Psicología del desarrollo, Puericultura.*	*Relación curricular vertical: Terapia ocupacional*
Perfil del instructor	Especialista en ámbitos a fines, con experiencia práctica en la atención e intervención de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo y con habilidades en el diseño e impartición de cursos presenciales.	
Relación con las dimensiones de la GEPIA	Todas las dimensiones	

Justificación

Aplicar de forma integrada los conocimientos sobre discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas inclusivas y colaboración interinstitucional es de suma importancia para los futuros docentes y profesionales de la educación, especialmente en el contexto de atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este módulo permite poner en práctica de manera articulada los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso, a través del análisis y la intervención simulada en un caso real.

Precurrentes necesarias

- Conocimiento sobre los tipos de discapacidad, en especial el Trastorno del Espectro Autista (TEA): Comprensión de las características, necesidades y fortalezas comunes de estudiantes con TEA, incluyendo aspectos sensoriales, comunicativos, sociales y conductuales.
- Habilidad para identificar barreras del entorno, del currículo y de las interacciones sociales a partir de descripciones clínicas y pedagógicas.
  Comprensión del enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Saber aplicar los tres principios del DUA (representación, acción/expresión, compromiso) en el diseño de clases inclusivas.
  Conocimiento de instrumentos de evaluación accesibles: Saber elaborar y utilizar rubricas, listas de cotejo, registros observacionales u otras herramientas que respeten los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante.
- Habilidades de planificación didáctica: Saber estructurar una planeación de clase con objetivos claros, estrategias metodologías, recursos diferenciados y criterios de evaluación adaptados.

Objetivo general

El estudiante aplicará de forma integrada el conocimiento sobre discapacidad, adecuaciones curriculares, estrategias y colaboración interinstitucional en un caso real, simulando una intervención en el contexto de prácticas profesionales.

Objetivos específicos

A partir de un caso simulado…
El estudiante

1. 1. Identificará de manera diferenciada las barreras para la participación y el aprendizaje en el caso de estudio, distinguiendo aquellas originadas en entorno físico, social o institucional, de las derivadas del currículo, mediante el análisis guiado y el uso de plantillas diagnósticas. El estudiante recopilará y sistematizará información relevante sobre las necesidades específicas y las fortalezas del estudiante del caso, utilizando herramientas estructuradas que permitan una visión integral del perfil de apoyo requerido.
2. Diseñará adecuaciones curriculares significativas y adaptaciones de acceso pertinentes (materiales, mobiliario, apoyos tecnológicos) en función de las características del caso y de los principios de equidad y accesibilidad.

3. Adaptará instrumentos de evaluación accesibles (como rúbricas, listas de cotejo y registros observacionales) adecuados al perfil y necesidades del estudiante del caso, asegurando la validez y relevancia de los criterios de evaluación.
4. Elaborará una planeación didáctica inclusiva basada en el DUA, incorporando objetivos claros, estrategias diferenciadas, medios de representación, acción/expresión y compromiso, con el fin de promover la participación de todos los estudiantes.

Caso: Leo – Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Leonardo García, conocido como Leo, tiene 10 años y cursa quinto grado en una primaria urbana. Fue diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1, sin discapacidad intelectual. Leo tiene un vocabulario amplio y puede comunicarse verbalmente, pero le cuesta entender bromas, dobles sentidos y reglas sociales implícitas. Tiene una gran memoria visual y le apasionan los planetas, la astronomía y los videojuegos.

En clase, Leo puede concentrarse mucho tiempo si la actividad le interesa, pero se desconecta si no comprende la consigna o si hay ruidos fuertes. Le molestan los timbres, las interrupciones constantes y el contacto físico inesperado. Necesita rutinas claras, instrucciones breves y avisos previos ante cualquier cambio.

Cuando hay actividades grupales, Leo se pone nervioso, especialmente si no conoce a quienes integran su equipo. A veces parece que no quiere participar, pero en realidad necesita más estructura para saber qué hacer. Cuando se siente desbordado, puede reaccionar cerrando los ojos, tapándose los oídos o repitiendo frases de forma automática. No agrede ni se muestra desafiante, pero algunos compañeros lo ven como “raro”.

Su familia lo apoya activamente: en casa usan horarios visuales, pictogramas y rutinas constantes. Leo asiste a terapia ocupacional una vez por semana. La docente se esfuerza en integrarlo, pero no ha recibido formación específica sobre autismo y no sabe cómo adaptar el trabajo grupal ni cómo evaluar sus avances sin generarle ansiedad.