

# Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión

## Inclusive practices of teachers in schools considered successful in the implementation of inclusion

 Ismael García Cedillo<sup>1</sup>

 Silvia Romero Contreras<sup>2</sup>

 Norma Guadalupe Márquez Cabellos<sup>3</sup>

 Dora Yolanda Ramos Estrada<sup>4</sup>

**Resumen:** En la presente investigación se valoran las prácticas inclusivas de 61 docentes de educación básica de Colima, Sonora y San Luis Potosí adscritos a escuelas urbanas y rurales de México nominadas como exitosas. Se aplicaron varios instrumentos, como la GEPIA, la SACIE, el TEIP, el Cuestionario para Favorecer los Aprendizajes de Mitchell y el Protocolo CODCA

**Palabras clave:** Educación inclusiva, Prácticas inclusivas, Docentes, Experiencias exitosas, Educación básica

**Abstract:** This research assesses the inclusive practices of 61 basic education teachers from Colima, Sonora and San Luis Potosí who worked in urban and rural schools in Mexico nominated as successful. Several instruments were applied, such as the GEPIA, the SACIE, the TEIP, the Mitchell Learning Questionnaire and the CODCA Protocol.

**Keywords:** Inclusive Education, Inclusive Practices, Teachers, Successful Experiences, Basic Education

**Recepción:** 6/agosto/2023

**Aceptación:** 15/diciembre/2023

**Forma de citar:** García, I., Romero, S., Márquez, N. y Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp 86-107.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México; email: ismael.cedillo@uaslp.mx

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México; email: silvia.romero@uaslp.mx

<sup>3</sup> Universidad de Colima, México; email: norma\_marquez@ucol.mx

<sup>4</sup> Instituto Tecnológico de Sonora, México; email: dramos@itson.edu.mx

# Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión

## Introducción

De acuerdo con el discurso gubernamental, antes de 2013 la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en México se orientaba por el modelo biopsicosocial o interactivo (García, 2018a), lo cual implica que las dificultades académicas que presentan algunos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) con y sin discapacidad se producen por la interacción entre sus condiciones personales y la falta de apoyo por parte del medio ambiente en que estudian o viven (Guevara y González, 2012; López-Torrijo, 2014; Petasis, 2019; Salinas et al., 2013). Mediante una política orientada por el proceso de integración educativa, a muchos de estos estudiantes se les atendía en las escuelas regulares, en las cuales, a algunos de ellos se les ofrecía apoyo de educación especial; otros estudiantes, particularmente los que presentaban discapacidades severas, estudiaban en escuelas especiales.

A partir de la creación del Programa de Equidad e Inclusión Educativa en 2013, el término integración educativa desapareció del discurso oficial sustituyéndose por el de educación inclusiva (EI), aunque sin que se proporcionaran los lineamientos necesarios para que las escuelas pudieran avanzar en su implementación. Hasta 2019, el gobierno entrante presentó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), cuyo documento, como ya hemos indicado (Romero y García, 2023), no identifica a las organizaciones o a los autores que la elaboraron. En la ENEI se hace una fuerte crítica al sistema educativo nacional entonces vigente, se dice que:

Su objetivo [de la reforma] es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP [Barreras para el aprendizaje y la participación] que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (Secretaría de Educación Pública (SEP), s/f, p. 75).

La ENEI no se ha discutido de manera amplia entre los implicados (directivos y docentes de las escuelas, madres y padres de familia y personas con discapacidad y en otras posibles condiciones de vulnerabilidad), pero algunos autores señalan fuertes contradicciones

teóricas y califican a algunas de sus acciones como inviables e incluso demagógicas (García y Romero, 2023).

Sin la aprobación de la ENEI por el poder legislativo, sin la formación de una estructura administrativa que regule, ponga en marcha y evalúe su implementación, sin el presupuesto requerido y en la fase final del actual gobierno (2018-2024), no parece que en el corto plazo haya alguna posibilidad de que la ENEI genere un impacto importante en la promoción de la educación inclusiva en el país.

A pesar de lo anterior, muchos directivos y muchas maestras y maestros en el país están haciendo esfuerzos por actualizarse, en un afán por conocer y apropiarse de los postulados teóricos de la educación inclusiva y para avanzar en su implementación dentro de sus escuelas, en beneficio de sus estudiantes. Lo anterior se refleja en las prácticas inclusivas exitosas de los docentes reportadas por la SEP (Romero-Contreras et al., 2019) y los resultados de algunas investigaciones recientes en México (Márquez-Cabellos, et al., 2021; García et al., 2022; García et al., 2023).

Es necesario considerar la dificultad de arribar a una definición consensuada de la educación inclusiva pues, como comenta el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), ésta carece de un enfoque conceptual estricto, lo que propicia prácticas confusas. La definición que presenta la UNESCO es:

La inclusión implica un proceso de reforma sistemática que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos, con la visión de que [todas y] todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias (p. 4).

En la definición, se destacan cuatro puntos: en primer lugar, que cataloga a la inclusión como un proceso, no como un producto terminado (por esta misma razón, Ainscow menciona que nunca habrá escuelas totalmente inclusivas [Cortés, et al, 2021]). Se trata, en segundo lugar, de una reforma sistemática o sistémica, esto es, afecta al sistema-escuela. Al mismo tiempo, en el tercer punto, se menciona la importancia de realizar modificaciones a nivel de aula para responder a las necesidades de todo el alumnado. El punto final es la ubicación del alumnado en un entorno que satisfaga sus necesidades (lo cual podría interpretarse como la admisión de que dicho entorno, bajo ciertas circunstancias, podría ser una escuela especializada).

En el presente trabajo se busca evaluar las prácticas inclusivas de los docentes en el contexto de las experiencias consideradas como exitosas, las cuales también pueden ser difíciles de definir. Algunas situaciones que complejizan dicha definición, son las siguientes: a) las prácticas inclusivas de los docentes deben valorarse de manera situada. No es lo mismo

trabajar con un grupo muy grande (de más de 30 alumnos) del mismo o de distintos grados a hacerlo con grupos pequeños del mismo grado; b) se deben considerar los recursos que la escuela pone a disposición de los maestros y alumnos. Es diferente la práctica que se puede realizar en una escuela que cuenta con muchos recursos de infraestructura, económicos y de apoyos profesionales, al seguido por una escuela que no cuenta con esas condiciones; c) el apoyo de las familias hacia la inclusión puede ser muy variado; c) la planta docente de zonas urbanas puede tener mayores facilidades para su desarrollo profesional mediante estudios de posgrado, especializaciones, diplomados y cursos, mientras que la de zonas rurales puede tener oportunidades más restringidas, etc.

En la definición de las prácticas inclusivas exitosas, se puede poner el acento del éxito en los recursos, la organización, el funcionamiento y la cultura de las escuelas; en los aprendizajes del estudiantado, o en su aceptación y valoración por la comunidad educativa; en el grado de implicación y satisfacción de las madres y los padres de los alumnos; en la actuación de la planta docente, en su preparación, actitudes y competencias metodológicas para desarrollar la inclusión; o bien, puede ponerse en todo, lo cual haría muy difícil su valoración.

En relación con las experiencias exitosas de inclusión, Loreman, et al., (2014) mencionan que ésta debe ir más allá de contar el número de estudiantes con discapacidad que son atendidos en los salones regulares. También comentan que las experiencias exitosas de inclusión pueden ubicarse en el nivel macro, es decir, relacionadas con políticas nacionales, meso, relacionadas con políticas locales, y micro, al nivel de las escuelas. De acuerdo con el modelo que proponen para evaluar estos niveles (entradas-procesos-resultados) Loreman, et al., consideran que las prácticas inclusivas se ubican en el nivel micro, particularmente en las entradas (recursos, liderazgo y currículo), los procesos (clima de aula, las prácticas áulicas y el apoyo a los individuos) y resultados (participación y rendimiento del estudiantado).

De acuerdo con Ainscow, en el proceso orientado a la inclusión todos los implicados son importantes, particularmente el profesorado, pues es el encargado de implementar las políticas y trabaja en el nivel más importante, que es el aula (Cortés et al., 2021). Así, una experiencia exitosa de inclusión a nivel de aula implica que los alumnos se sientan aceptados, valorados, contentos y seguros en sus salones, además de que logren experiencias significativas de aprendizaje (lo cual no quiere decir que todos los alumnos aprendan lo mismo y al mismo tiempo).

Villa et al. (2005) señalan que las prácticas inclusivas exitosas se caracterizan por emplear siete métodos para responder a las necesidades de todos los estudiantes: a) instrucción diferenciada; b) currículo interdisciplinario; c) uso de tecnología; d) colaboración entre estudiantes e instrucción mediada por pares; e) apoyos y adaptaciones curriculares; f)

enseñanza de responsabilidad, conciliación y autodeterminación, y g) evaluación auténtica del rendimiento escolar.

En el presente trabajo se evaluarán las prácticas inclusivas implementadas por la planta docente, las cuales constituyen uno de los aspectos más importantes de las experiencias exitosas de inclusión. Se considera que las prácticas inclusivas son las acciones de la planta docente orientadas a garantizar la presencia y participación de todo el alumnado, así como las distintas formas de apoyo que prestan al estudiantado en riesgo y la disponibilidad de oportunidades con la que cuenta el profesorado para su desarrollo profesional. Asimismo, las prácticas inclusivas involucran los esfuerzos de la planta docente por proporcionar una educación de calidad a todas las niñas y niños, para lo cual gestionan las mejores condiciones posibles con lo que su actuación dentro del aula posibilita la participación de todo el alumnado. También involucran la búsqueda de estrategias metodológicas para propiciar el aprendizaje de todos, el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad de estudiantes, la existencia de pocos temores y preocupaciones derivados de la atención de todos sus alumnos y cuando se alcanza un alto sentido de autoeficacia para implementar estas prácticas.

Algunos teóricos e investigadores de la EI consideran que es innecesario contar con evidencias acerca de las ventajas de la EI para los alumnos en situación de vulnerabilidad (Rosas et al., 2021). Probablemente por esta razón se reporta poca investigación en Latinoamérica, y por lo tanto en México, sobre los impactos que puede tener la EI sobre las prácticas de los docentes y, en consecuencia, en sus alumnos. Torres (2021), por ejemplo, menciona que la escasa investigación en países de Latinoamérica sobre las prácticas inclusivas de los docentes se realiza fundamentalmente en España, México y Chile. Por otro lado, Calderón-Almendros y Echeita (2020) reportan varias investigaciones sobre el tema en Europa; en ambos grupos de investigaciones, se muestran importantes beneficios para el estudiantado.

En la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas, 1994), se sugiere documentar las experiencias exitosas de educación inclusiva (en la Declaración se les llama “prácticas acertadas”). Esta documentación es relevante porque, como menciona Rivero (2017), se tiende a reportar más lo que no se ha hecho, lo que falta por hacer, antes que a las experiencias exitosas. Reportar estas últimas posibilita repensar y reconsiderar lo que los profesionales de la educación están haciendo a la luz de esas prácticas exitosas, a fin de adaptarlas e implementarlas en sus propios centros educativos.

Así, la presente investigación tiene el propósito de identificar las prácticas inclusivas de los docentes de educación básica de tres estados del país: Colima, San Luis Potosí y Sonora, las cuales han sido evaluadas como exitosas por parte de los directivos de educación especial.

Los objetivos específicos son:

- a) Identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad de las prácticas inclusivas del personal docente, las estrategias que utiliza para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, su percepción de autoeficacia para desarrollar prácticas inclusivas y sus sentimientos, actitudes y preocupaciones en relación con la educación inclusiva (autoevaluadas y mediante la observación de un tercero de escuelas con apoyo de las USAER), de escuelas nominadas como exitosas;
- b) Comparar estadísticamente las fortalezas y las áreas de oportunidad de las prácticas inclusivas de las y los maestros, las estrategias que utilizan para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, su percepción de autoeficacia para desarrollar prácticas inclusivas y sus sentimientos, actitudes y preocupaciones en relación con la educación inclusiva en contextos urbanos y rurales de escuelas con apoyo de las USAER nominadas como exitosas.

## **Método**

*Diseño.* Se trata de un estudio cuantitativo (intergrupos) (Hernández, et al., 2010).

*Muestra.* En el estudio participaron profesores de escuelas nominadas como exitosas en el proceso de inclusión y en cuyas aulas había al menos un alumno con necesidades educativas especiales. Participaron: 10 docentes de Colima, 17 de Sonora y 34 de San Luis Potosí, para un total de 61. De ellos, 48 trabajaban en escuelas urbanas y 13 en escuelas rurales, todas con apoyo de educación especial.

*Instrumentos y procedimiento.*

*Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA)-Autorreporte:* este instrumento fue creado por García et al. (2018b). Valora distintas dimensiones de las prácticas inclusivas que se agrupan en las siguientes subescalas: *Condiciones físicas del aula, Planeación, Uso de tiempo, Metodología, Evaluación, Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí, Práctica del personal de apoyo, Reflexión y sensibilización, Formación docente, Práctica personal de apoyo y maestros de grupo y Práctica del personal de educación regular y familias.* Está formada por 58 reactivos en formato de auto aplicación que se contestan en escala de Likert (1= Siempre; 2= Casi siempre; 3= Algunas veces, y 4= Nunca). Cuenta con los requisitos de confiabilidad (alfa de Cronbach para toda la escala de .93) y validez calculada mediante el análisis factorial exploratorio que mostró que las categorías del instrumento son apropiadas (Flores, et al., 2023; García, et al., 2018b).

*Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje (CEFA),* de Mitchell (2014). Este cuestionario está formado por un apartado en el que se piden datos sociodemográficos y 34 reactivos de escala tipo Likert (1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= A menudo, y 4 = Muy a menudo). Ramos, et al., (2020) hicieron un estudio para determinar sus características psicométricas y encontraron un aceptable índice de alfa de Cronbach (.71); el análisis

factorial mostró coincidencias con el modelo original, con excepción de un factor. Las subescalas que componen este instrumento son: *Contexto de aprendizaje, Estrategias de enseñanza, Estrategias del comportamiento, Estrategias de cooperación*

*interinstitucional y Estrategias de recursos para el aprendizaje.*

*Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE, por sus siglas en inglés):* se trata de un instrumento auto aplicado que valora tres constructos relacionados con la educación inclusiva, agrupados en tres subescalas: *Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones de la planta docente.* La versión investigada en México consta de una escala breve y confiable de 15 reactivos que, de manera autoaplicada, muestran cuatro opciones tipo Likert (1= En total desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo, y 4= Totalmente de acuerdo). En el estudio realizado en México se encontró un alfa de Cronbach de la escala total de .72 (Forlin, et al., 2010; Romero, et al., 2013).

*Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP, por sus siglas en inglés).* Este instrumento valora algunos de los factores que contribuyen al éxito en la implementación de la inclusión, agrupados en tres subescalas: *Eficacia para utilizar instrucciones inclusivas, Eficacia para el manejo de las conductas y Eficacia para la colaboración.* Se trata de un instrumento auto aplicado, con seis opciones de respuesta en escala Likert (1= Total desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Algo en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= De acuerdo, y 6= En total acuerdo). El coeficiente de Cronbach para la escala total fue de .90 (Forlin et al., 2010).

*Evaluación de las competencias docentes y clima de aula (CODCA).* Este instrumento requiere la participación de un observador externo al grupo. El Protocolo evalúa la efectividad y calidad de los procesos de interacción que se producen en un aula (Gómez-Martínez, et al., (2017); mide tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional. Cuenta con 39 reactivos en escala Likert (1= Nunca; 2= casi nunca; 3= Casi siempre, y 4= Siempre). Este instrumento está organizado en las siguientes subescalas: *Ámbito afectivo, Manejo conductual, Organización, Formatos de aprendizaje, Manejo de los aprendizajes y Retroalimentación docente.*

Se debe tomar en cuenta que, en la práctica, la finalidad de la aplicación de estos instrumentos **no** es comparar los puntajes de una persona o grupo con un grupo de referencia, sino de identificar el perfil de sus prácticas, lo que consiste en determinar las fortalezas y las áreas de oportunidad relacionadas con las prácticas inclusivas.

Aspectos éticos: el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (institución líder del proyecto), aprobó la realización de esta investigación (número de registro 213 008 2019). Los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se les garantizó la confidencialidad, se

informó de las características de la investigación, de la ausencia de riesgos y de su participación voluntaria.

#### *Procedimiento:*

Se formó un equipo de investigadores titulares de los estados de Colima, San Luis Potosí y Sonora, los cuales buscaron distintos apoyos para la realización del trabajo de campo. En Colima se solicitó la participación desde el Departamento de Educación Especial de la entidad. En San Luis Potosí participaron tres alumnos de Psicología que estaban haciendo su servicio social. En Sonora realizó el trabajo de campo un alumno de Maestría, quien hizo su tesis con parte de los resultados de la investigación en su estado.

En cada estado, se pidió a las autoridades estatales de educación especial que identificaran escuelas exitosas en la implementación de la educación inclusiva. Se gestionaron los permisos. Se acudió a los centros escolares y se pidió a los directores que identificaran a algún docente que atendiera a alumnos con necesidades específicas de apoyo, con o sin discapacidad. Se explicó el proyecto a estos docentes y se solicitó su participación voluntaria e informada (firmaron el consentimiento informado). Finalmente, entre noviembre de 2019 y principios de marzo de 2020 se inició el trabajo de campo en cada una de las entidades; sin embargo, el 14 de marzo de 2020 se cerraron todas las escuelas del país por la pandemia provocada por la COVID-19, lo que impidió completar las aplicaciones como se tenía planeado. A mediados del año 2021 se reanudaron las clases presenciales, pero los meses iniciales fueron muy difíciles para la planta docente, lo que impidió que se retomara la aplicación de los instrumentos. Se tenía previsto incluir escuelas con y sin apoyo de personal de educación especial (USAER), sin embargo, el número de docentes participantes de escuelas regulares sin servicio de USAER fue muy bajo (al inicio de la investigación se privilegió el trabajo en escuelas con USAER), por eso este segmento no se tomó en cuenta para el presente trabajo.

**Análisis de los datos:** se hicieron análisis cuantitativos con estadística descriptiva e inferencial con t de Student por instrumento y tipo de escuela.

## **RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados de las personas participantes en los distintos instrumentos que se les aplicaron. Las prácticas altas equivalen a puntajes iguales o superiores a 3 (en la GEPIA se aumentó un poco, pues en general los puntajes fueron altos), las prácticas poco desarrolladas son las que obtienen los menores puntajes.

En la Tabla 1, que presenta los resultados obtenidos por los participantes en la GEPIA, se aprecia que los resultados tienden a ser altos (superiores a 3.3), ubicándose entre las

categorías “casi siempre” y “siempre”, lo que indica autoevaluaciones altas de los docentes con respecto a sus prácticas inclusivas. En los puntajes totales (que incluyen los puntajes de las escuelas urbanas y rurales), las subescalas altas son *Planeación*, *Uso del tiempo*, *Metodología*, *Evaluación*, *Relación docentes-estudiantes*, *Reflexión y sensibilización*, *Formación docente* y *Escala total*. El puntaje más bajo se ubica en la subescala de *Prácticas del personal de apoyo y los docentes*, seguidos por las subescalas *Prácticas del docente con familias* y *Práctica del personal de apoyo*.

**Tabla 1**

*Medias y desviaciones estándar de las subescalas y del total de la GEPIA (N= 61).*

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales*	
	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Subescalas GEPIA y Escala Total						
Condiciones físicas del aula	3.05	.71	3.31	.51	3.13	.66
Planeación	3.35	.50	3.48	.31	3.39	.45
Uso del tiempo	3.45	.55	3.40	.51	3.44	.54
Metodología	3.46	.49	3.49	.34	3.47	.44
Evaluación	3.43	.56	3.29	.66	3.39	.59
Relación docentes - estudiantes	3.41	.49	3.34	.47	3.39	.48
Práctica del personal de apoyo	3.27	.74	2.68	1.03	3.08	.88
Reflexión y sensibilización	3.55	.45	3.57	.31	3.56	.40
Formación docente	3.34	.67	3.31	.61	3.33	.65
Prácticas del personal de apoyo y los docentes	3.14	.78	2.52	.99	2.94	.89
Prácticas del docente con familias	3.09	.71	3.11	.63	3.09	.68
<b>Escala total</b>	<b>3.36</b>	<b>.45</b>	<b>3.30</b>	<b>.33</b>	<b>3.34</b>	<b>.41</b>

\*Se resaltan en gris los puntajes altos, superiores a 3.3 Elaboración propia.

En la Tabla 2 se registran los puntajes del Cuestionario de Estrategias para Favorecer los Aprendizajes de Mitchell. Se podrá apreciar que estos puntajes, son más bajos que los de la GEPIA, aunque muy cercanos a la categoría “casi siempre”. Los puntajes totales más altos (de 3 o más) aparecen en tres subescalas: *Contextos de aprendizaje*, *Estrategias de enseñanza*

y *Estrategias de comportamiento*. El puntaje más bajo se ubica en la subescala *Estrategia de recursos para el aprendizaje*

**Tabla 2.**

*Medias y desviaciones estándar de las subescalas y del total del Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje (CEFA) (N= 52)*

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales *	
	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Subescalas CEFA y Escala Total						
Contexto de Aprendizaje	3.13	.44	2.62	.55	3.01	.51
Estrategias de Enseñanza	3.07	.62	2.96	.53	3.05	.60
Estrategias de Comportamiento	3.05	.53	2.88	.50	3.02	.52
Estrategia de Cooperación Interinstitucional	3.02	.52	2.69	.53	2.95	.53
Estrategia de Recursos de Aprendizaje	2.20	.58	2.05	.73	2.17	.61
<b>Escala Total</b>	2.97	.45	2.67	.48	2.91	.48

\* Se resaltan en gris los puntajes altos, superiores a 3.0

Elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la SACIE . Los puntajes tienden a ser altos. El puntaje más alto aparecen en la subescala de *Sentimientos* y el más bajo en la de *Preocupaciones*.

**Tabla 3**

*Medias y desviaciones estándar de las subescalas y total de la SACIE (N= 58)*

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales	
	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Subescalas de la SACIE						
Sentimientos	3.14	.53	3.11	.60	3.13	.54

Actitudes	2.76	.73	2.88	.70	2.79	.72
Preocupaciones	2.67	.42	2.32	.57	2.56	.49
<b>Escala Total</b>	<b>2.13</b>	<b>.39</b>	<b>2.21</b>	<b>.44</b>	<b>2.16</b>	<b>.40</b>

Elaboración propia.

En la Tabla 4 se podrán apreciar los puntajes de la TEIP. En general, los puntajes promedio del TEIP son homogéneos y altos, muy cercanos a 5 (el puntaje máximo es de 6, el puntaje de 5 indica “De acuerdo”). La escala con puntajes totales más altos es *Enseñanza inclusiva*. La escala con puntaje más bajo es *Manejo de conducta*.

**Tabla 4**

*Medias y desviaciones estándar de las subescalas y total de la TEIP (N= 58)*

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales	
	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Subescalas TEIP y Escala Total						
Enseñanza Inclusiva	5.06	.63	4.97	.75	5.03	.68
Colaboración	4.92	.59	4.68	.85	4.82	.69
Manejo de Conducta	4.90	.68	4.80	.85	4.87	.73
<b>Escala Total</b>	4.95	.56	4.81	.79	4.92	.63

Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 5, correspondientes a la Escala CODCA, son particularmente útiles, pues no es un instrumento de autopercepción (como los demás), sino que un observador independiente contesta el protocolo (el valor mínimo es de 1 y el máximo de 4). En general, los puntajes tienden a ser más bajos que en otros instrumentos, solamente hay una subescala con un puntaje superior a 3. Se puede considerar como alto el puntaje de la subescala *Aspecto afectivo*, y como puntajes moderadamente altos las subescalas *Manejo conductual* y *Organización*. Los puntajes más bajos se registran en la subescala de *Manejo de aprendizajes*.

**Tabla 5**

*Medias y desviaciones estándar de las subescalas y del total de CODCA (N= 48)*

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales	
	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Subescalas CODCA y Total						
Ambiente afectivo	3.02	.52	3.15	.79	3.05	.60
Manejo conductual	2.90	.65	2.88	.79	2.90	.68
Organización	2.75	.64	2.88	.83	2.78	.69
Formatos de Aprendizaje	2.64	.54	2.61	.85	2.63	.63
Manejo de los Aprendizajes	2.47	.68	1.75	.20	2.28	.67
Retroalimentación	2.71	.42	2.52	.59	2.66	.47
Escala Total	2.83	.46	2.78	.65	2.82	.51

Elaboración propia.

En relación con el segundo objetivo específico, se compararon mediante la prueba t de Student los resultados obtenidos por los docentes de las escuelas urbanas y rurales. Los resultados de esta comparación se pueden apreciar en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Comparación entre los resultados de las escuelas localizadas en ambientes urbanos y ambientes rurales*

Instrumento	Diferencias	Valores
GEPIA	No hay diferencias en ninguna de las subescalas ni en la total	
CEFA	No hay diferencias en ninguna de las subescalas, pero sí en la total	<i>Escala total</i> $t= 4.882$ , $gl= 50$ , $p\leq .000$ .
SACIE	Diferencias en la subescala de <i>Preocupaciones</i>	<i>Preocupaciones</i> $t=2.143$ , $gl= 45$ , $p\leq .038$
TEIP	No hay diferencias en ninguna de las subescalas ni en la total	
CODCA	Hay diferencias en las siguientes subescalas: Ambiente afectivo Manejo de conducta Manejo de los aprendizajes	<i>Ambiente afectivo</i> $t= 4.505$ , $gl= 29$ , $p\leq .000$ <i>Manejo de conducta</i> $t= 2.131$ , $gl= 29$ , $p\leq .0422$

	Retroalimentación	<i>Manejo de los aprendizajes</i> t= 2.429, gl= 29, p≤.022 <i>Retroalimentación</i> t= 2.741, gl= 28, p≤.011
--	-------------------	---

Como se podrá apreciar en la Tabla 6, hubo pocas diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de prácticas inclusivas por parte de los docentes de escuelas ubicadas en ambientes rurales y urbanos, solamente en la escala total de la CEFA y en una subescala de la SACIE (*Preocupaciones*). Sin embargo, en la CODCA, en la cual un observador externo hace la valoración, se muestran diferencias en cuatro de las subescalas.

## Discusión

Los objetivos que se persiguen en la investigación son la identificación de las prácticas inclusivas de docentes de escuelas nominadas como exitosas; además, se buscó identificar si había diferencias entre la autopercepción y una evaluación independiente entre los docentes de esas mismas escuelas, divididas en escuelas urbanas y rurales. Las escuelas están ubicadas en Colima, Sonora y San Luis Potosí, y fueron nominadas como exitosas por parte de las autoridades educativas.

En relación con el primer objetivo se encontró que la planta docente autovalora sus prácticas inclusivas, en general, como altas. En la GEPIA, los docentes mostraron puntajes superiores a 3 en todas las subescalas (la Escala total fue de 3.34). Los puntajes más altos aparecen en siete subescalas: *Uso del tiempo*, la cual indica que la planta docente utiliza eficazmente el tiempo de clase para motivar a todo el grupo en la realización de las actividades y también se aprovecha para el desarrollo de las competencias, evitando actividades que no las favorezcan; *Metodología*, que muestra que los docentes toman en cuenta los conocimientos previos y el ritmo y estilo de aprendizaje de todos sus alumnos; además, que sus explicaciones y los contenidos sean accesibles a todos y que propicie el aprendizaje significativo; *Evaluación*, que indica que los docentes se esfuerzan por hacer evaluaciones formativas en las que se toman en cuenta las características de los estudiantes; *Relación docentes-estudiantes*, que muestra que los docentes promueven relaciones sanas, de respeto entre los estudiantes y con los mismos docentes; *Reflexión y sensibilización*, que indica que los docentes revisan y reflexionan sobre su metodología y evaluación para mejorarlas, evitan prácticas discriminatorias, pues toman en cuenta a todos sus alumnos y comparten con otros profesionales sus experiencias potitivas y *Formación docente*, que indica que los docentes buscan capacitarse de manera constante.

Las subescalas con un puntaje relativamente bajo fueron *Prácticas del personal de apoyo y los docentes*, *Práctica del personal de apoyo* y *Prácticas del docente con familias*. La primera muestra que se deben mejorar las condiciones en que otros profesionales y el docente ofrecen el apoyo al alumnado y a las familias. La segunda indica la necesidad de establecer mejores condiciones para el trabajo del personal de apoyo a los docentes pues, con frecuencia, no se cuenta ni siquiera con los espacios institucionales para el trabajo conjunto. En relación con *Prácticas del docente con familias* indica que los docentes deben mejorar su relación y comunicación con las familias a fin de promover su cooperación para la realización de actividades escolares (por ejemplo, las tareas).

Al comparar los resultados de los docentes de zonas urbanas con los docentes de zonas rurales no se encontraron diferencias significativas.

En el Cuestionario de Estrategias para Favorecer los Aprendizajes de Mitchell, los puntajes generales más altos se ubican en las subescalas *Contextos de aprendizaje*, *Estrategias de enseñanza* y *Estrategias de comportamiento*. Estos resultados indican que los docentes consideran que promueven, en un ambiente de trabajo agradable y seguro, el trabajo colaborativo con sus colegas, las familias y también los estudiantes, además de promover un ambiente de aceptación e inclusión (*Contexto de aprendizaje*); también consideran que enseñan a sus estudiantes de manera explícita estrategias cognitivas de memoria, de comprensión lectora y de revisión de las ideas principales (*Estrategias de enseñanza*); desarrollan, además, altas expectativas sobre sus aprendizajes y ayudan a sus estudiantes a autorregularse para evitar las conductas disruptivas (*Estrategias de comportamiento*).

En relación con el menor puntaje, los docentes de ambos tipos de escuela expresan la necesidad de contar con mayores apoyos para las escuelas y mayores recursos para los docentes, de tal forma que puedan brindar una mejor atención al estudiantado con NEE (*Estrategias de recursos para el aprendizaje*).

A pesar de no encontrarse diferencias significativas en las subescalas, los docentes de escuelas urbanas tienen puntajes ligeramente más altos que los de escuelas rurales, lo cual se refleja en el puntaje total, en el cual sí hay diferencias estadísticamente significativas; esto revela las inequidades del sistema educativo.

En la SACIE, el puntaje general alto de la subescala de *Sentimientos* indica que los docentes no consideran a la discapacidad como una condición demasiado negativa y amenazante, mientras el puntaje general bajo en la subescala de *Preocupaciones* indica que los docentes están poco preocupados por no poder ofrecer toda la atención que requiere la presencia del alumnado con discapacidad, sea por exceso de trabajo o falta de conocimientos. En esta subescala, hubo diferencias significativas, lo cual indica que los docentes de escuelas urbanas están menos preocupados que los de escuelas rurales.

En el TEIP, aparece la subescala de *Enseñanza inclusiva* con la puntuación más alta lo cual implica autoconfianza en explicar expectativas, diseñar actividades desafiantes y organizar a sus alumnos para optimizar sus aprendizajes; la subescala más baja es la de *Recursos para el aprendizaje*, relacionada con la necesidad de que el sistema educativo proporcione apoyos paraprofesionales a los docentes, los alumnos y las familias, además de equipo específico, de infraestructura y de recursos tecnológicos para trabajar con alumnos con discapacidad. En la TEIP, no se encontraron diferencias entre los docentes de escuelas urbanas y rurales.

Finalmente, en la CODCA, el puntaje alto en la subescala *Aspecto afectivo* muestra que los docentes se preocupan, reconocen y promueven la participación activa y las relaciones de respeto entre todo el alumnado, hay confianza y comunicación entre ellos. El puntaje moderadamente alto en *Manejo conductual* muestra que se regula la conducta de manera apropiada y sin castigos y hay un buen ambiente de aula y en *Organización* que en las transiciones entre clase y clase se aprovecha el tiempo y que los estudiantes conocen los objetivos de las clases, lo cual favorece el aprendizaje. Por otro lado, la subescala de *Manejo de aprendizajes* aparece con el puntaje más bajo, lo que indica que el alumnado requiere que los problemas revisados en clase sean prácticos y que puedan contar con mayor independencia para resolverlos, que sus docentes fomenten el análisis y la reflexión y que consideren sus aprendizajes previos. Los docentes de escuelas rurales obtienen puntajes significativamente más altos en *Aspecto afectivo* y más bajos en *Manejo conductual*, *Manejo de aprendizajes* y *Retroalimentación*, lo que indica que los profesores de escuelas rurales cuentan con más recursos personales, lo que les permite establecer relaciones muy cercanas y afectivas con su alumnado, pero pueden tener menos recursos metodológicos para la enseñanza, que sus pares de escuelas urbanas.

Los resultados de la GEPIA de la presente investigación coinciden en lo general con los resultados reportados por Márquez et al. (2021), García et al., (2022) y García et al., (2023). En todos estos estudios una de las subescalas con el mayor puntaje es *Reflexión y sensibilización*, que se relaciona con la revisión de la metodología utilizada por los docentes para mejorarlas y tomar en cuenta a todos sus estudiantes. Por otro lado, en estos mismos estudios una de las subescalas con el puntaje más bajo es la de *Prácticas del docente con las familias*, relación que con frecuencia es distante y conflictiva. Tal como lo mencionan Valdés y Yañez (2013), algunos docentes consideran que las MyP muestran desinterés por acercarse y participar en los asuntos relacionados con la escolarización de sus hijos e incluso consideran innecesario diseñar estrategias para modificar esta situación. También debe mencionarse que esta situación podría haber sufrido cambios a partir de la necesidad que impuso la pandemia por el COVID-19 de que las MyP coordinaran la realización de los trabajos escolares de sus hijas e hijos. García, et al (2021) mostraron en enorme desgaste sufrido por las familias mexicanas en los ámbitos económico, social, familiar y de salud y cómo sobre todo las madres manifestaron cansancio y frustración por los pobres resultados

académicos de sus hijas e hijos, producto de las pobres condiciones en que trataron de cumplir con las tareas escolares asignadas por sus docentes.

Otros puntajes bajos de la actual investigación coinciden con el trabajo de Márquez, en cuanto a las subescalas *Práctica del personal de apoyo* y *Prácticas del personal de apoyo y los docentes*, lo cual implica que la planta docente considera que el personal de apoyo (en este caso de USAER, único personal que apoya a los docentes en el trabajo con el alumnado con NEE) debe mejorar, además de que deben establecerse relaciones más cercanas y condiciones más propicias para la colaboración entre ambos profesionales.

En relación con el CEFA, los resultados de la presente investigación coinciden con las investigaciones de Murillo et al., (2020), Márquez et al., (2021), Valdivia (2023) y García (2023) en cuanto a que una de las subescalas con mayor puntaje es la de *Contexto de aprendizaje* la cual, como se mencionó antes, muestra los esfuerzos realizados por los docentes para promover un ambiente de trabajo agradable y seguro, el trabajo colaborativo con sus colegas, las familias y también con los estudiantes, además de promover un ambiente de aceptación e inclusión. Todas las investigaciones mencionadas mostraron como escala con menor puntaje a *Recursos para el aprendizaje*, que se relaciona con la necesidad de contar con mayores apoyos para las escuelas y mayores recursos para los docentes, de tal forma que puedan brindar una mejor atención al estudiantado con NEE.

En relación con el TEIP, los resultados de la presente investigación en cuanto a la subescala con mayor puntaje coinciden con los de Murillo et al., (2020), García et al., (2022) y García (2023), la cual es la de *Autoeficacia para desarrollar la enseñanza inclusiva*, subescala que, como se mencionó antes, implica autoconfianza en explicar expectativas, diseñar actividades desafiantes y organizar a sus alumnos para optimizar sus aprendizajes. Los mismos estudios encuentran como subescalas con los puntajes más bajos la de *Colaboración* (habilidad para concitar la colaboración de las familias y de otros profesionales) y la de *Manejo de conducta* (implica menor confianza para prevenir o controlar la conducta disruptiva de algunos alumnos). Llama mucho la atención que los anteriores resultados no coincidan con los de Márquez et al (2021), quienes encontraron que la subescala más alta fue la de *Colaboración* y la más baja la de *Autoeficacia para desarrollar la enseñanza inclusiva*. Es probable que esta situación se relacione con la población con la que trabajan los participantes de la investigación de Márquez et al., pues se trata de estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes y trabajan en una escuela especial.

En relación con la SACIE, se podrá observar que los resultados de la presente investigación son muy parecidos a los de las investigaciones de García, (2022), García et al., (2023) y Valdivia (2023), pues en todos ellos se muestra como puntaje alto la subescala de *Sentimientos*, lo que indica que la discapacidad no genera mucho temor, incluso frente a la posibilidad de desarrollarla de manera personal.

En relación con los puntajes relativamente bajos, los resultados de la presente investigación coinciden con los de García et al., (2023) y Valdivia (2023), presentándose en la subescala de *Preocupaciones*, lo que implica que la planta docente de ambos tipos de escuela manifiestan pocas preocupaciones con respecto a la aceptación de alumnos con discapacidad por el resto de los estudiantes y no creen que su presencia los estrese ni les genere más trabajo o que no sepan cómo trabajar con ellos.

Finalmente, en cuanto a la CODCA se tiene que mencionar que es la primera vez que se aplica en una muestra relativamente grande. El único antecedente se encuentra en García et al., (2023), donde solamente se hicieron nueve observaciones, por lo que sus resultados son muy preliminares y no comparables. En la presente investigación, las subescalas con el puntaje más alto son *Aspecto afectivo* (preocupación de los docentes por promover la participación y las relaciones de respeto entre todo el alumnado y con compañeros), los cuales coinciden con los resultados de la GEPIA (*Reflexión y sensibilización y Relación docentes-estudiantes*), *Manejo conductual* (coincide con los resultados del CEFA en la subescala *Manejo de los comportamientos*) y *Organización* (coincide con los resultados de la GEPIA en la subescala *Uso del tiempo*).

En síntesis, los resultados de los distintos instrumentos utilizados en la presente investigación, particularmente los puntajes bajos, permiten desarrollar acciones de actualización para ir mejorando las prácticas inclusivas de los docentes. Estos puntajes bajos y las diferencias estadísticas a favor de las escuelas urbanas se relacionan con condiciones más estructurales del sistema educativo mexicano: la necesidad de contar con mayores apoyos especializados para trabajar con alumnos con necesidades específicas de apoyo o bien de condiciones para aprovechar mejor estos apoyos (tiempos para el trabajo colaborativo entre la USAER y los docentes, que el apoyo se centre en los docentes y que se trabaje con las familias); mayores recursos para las escuelas y para los docentes, a fin de asegurar el logro de mayores aprendizajes de todo el estudiantado; capacitación específica para enfrentar las conductas disruptivas de los estudiantes y una mayor sensibilización para entender a la discapacidad de manera distinta (para desdramatizar la discapacidad sin trivializarla).

Se reitera que la utilidad de los instrumentos utilizados en esta investigación radica en que el profesorado determine cuáles son sus buenas prácticas inclusivas y, sobre todo, cuáles necesita mejorar .

## **Conclusiones**

Los docentes mexicanos buscan desarrollar altas prácticas inclusivas en sus aulas. Los resultados de la investigación muestran que los docentes (al menos desde la autopercepción de los implicados y también desde una evaluación externa) hacen esfuerzos por desarrollar prácticas inclusivas, por utilizar estrategias para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, por incrementar su autopercepción de autoeficacia para implementar la educación inclusiva

y mejorar sus sentimientos, actitudes y preocupaciones en relación con la educación inclusiva, de escuelas nominadas como exitosas.

Los docentes de escuelas rurales obtienen, en general, puntajes menores que los docentes de escuelas urbanas (solo algunos estadísticamente significativos).

Debe resultar claro que un cambio sistémico como el exigido por la educación inclusiva va más allá de la buena voluntad y esfuerzos de los docentes. Es cierto que los docentes cuentan, en general, con el apoyo de sus autoridades inmediatas, supervisores y jefes de sector, quienes con frecuencia organizan conferencias y talleres, aunque con presupuestos muy limitados. Sin embargo, se requieren amplios apoyos institucionales para apuntalar estas prácticas, a fin de garantizar su sostenibilidad. El alumnado que vive en condiciones de vulnerabilidad y el resto del alumnado se verían ampliamente beneficiados por estos apoyos.

### **Limitaciones de la presente investigación**

Como se mencionó, el cierre de las escuelas por la aparición del COVID-19 impidió que se desarrollara la investigación como se había planeado. Por otro lado, como se mencionó en el trabajo, el concepto de escuela exitosa es muy complejo, resultaba muy difícil precisar; por lo anterior, a las autoridades que nominaron a las escuelas como exitosas solamente se les pidió dicha nominación, por lo cual los criterios utilizados para hacerlo pueden haber sido muy distintos. Además, no se trabajó con todos los docentes de las escuelas nominadas, sino solamente con aquellos que atendían a algún estudiante con necesidades específicas de apoyo. Otra limitación tiene que ver con el tamaño de la muestra, el cual es pequeño; así, es imprescindible realizar estudios con muestras más amplias. Por lo anterior, se recomienda tomar los resultados de este trabajo con las debidas reservas.

### **Agradecimientos**

Los autores del presente trabajo desean expresar su agradecimiento a las autoridades y, sobre todo, a los docentes de Colima, Sonora y San Luis Potosí que participaron de manera generosa y desinteresada en la presente investigación. Sin su apoyo, estudios como el presente no podrían realizarse.

## Referencias

- Calderón-Almendros, I. y Echeita-Sarrionada, G. (2022). La educación inclusiva como un derecho humano. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Comentario General N° 4 /2016 de 2 de septiembre. Artículo 24. El derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- Cortés, P., González, B. y Sanz, C. (2021). Ainscow Mel. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa. *Revista Devenir*, 40, Año XIV, Quinta Época, 263-274. Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>>
- Flores, V., García, I., Romero, S. y Silva, G. (2023). Propiedades psicométricas de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas para Estudiantes *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 117-135. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.007>.
- Forlin, García, Romero-Contreras, Fletcher y Rodríguez (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739.
- García-Cedillo, I. (2018a). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García-Cedillo, I., Coronado-Osuna, G., Rodríguez-Quiñones, B. y Romero-Contreras, S. (2022). Prácticas inclusivas de formadores de docentes de una Escuela Normal del noreste de México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 34, 256-23. ISSN 1870-5308 DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2797>
- García-Cedillo, I., Márquez-Cabellos, N. G., Rubio-Rodríguez, S., Saldívar-Reyes, A. y Romero-Contreras, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia. Perspectivas de las madres y padres. *Psicogente*, 25(48), 1-25. <https://doi.org/10.17081/>
- García, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJUS-UASLP
- García, I., Romero, S., Escalante, L. y Flores, V. J. (2018b). Algunas propiedades psicométricas de las Guías para Evaluar Prácticas Inclusivas en el Aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. DOI:<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23150>
- García-Cedillo, I., Romero Contreras, S. y Flores Barrera, V. J. (2021). COVID-19: condiciones de estudio, estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, I(1), 76-92 ISSN: 2387-0907 <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1050>
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Vazquez Martínez, B. N. y Blanco, E. (2023). Prácticas inclusivas de docentes mexicanos en primaria y secundaria (2023). *Revista Chakiñan*, 20, 160-177. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/877/877>

- Gómez-Martínez, G. E., Romero-Contreras, S., & García de Loera, L. (2017). Evaluación de las Competencias Docentes y el Clima de Aula - CODCA. (Documento de circulación interna, no publicado). Universidad Autónoma de San Luis Potosí
- Guevara, Y. y González, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 1023-1050. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num3/Vol15No3Art13.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Editorial Mac Graw Hill.
- López-Torrijo, M. (2014). Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes. Análisis de un modelo: la comunidad valenciana. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 223-245
- 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). Bingley, UK: Emerald.
- Márquez, N. G., Andrade, A. I. y García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. Doi. 10.15517/aie.v21i2.46759
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I. y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40060
- Organización de las Naciones Unidas (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. ONU. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Petasis, A. (2019). Discrepancies of the Medical, Social and Biopsychosocial Models of Disability; A Comprehensive Theoretical Framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42-54. <https://www.theijbmt.com/archive/0928/1686534688.pdf>
- Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I., López-Valenzuela, M. I. y Murillo-Parra, M. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. DOI: 10.15359/ree.24-1.6
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, Vol. III, N° Especial, 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>
- Romero-Contreras, S. y García-Cedillo, I. (2023). *Educación inclusiva en México: trayectoria y perspectivas*. En Alvarado, N. y Quezada, M. T. *Infancia y discapacidad. Posturas críticas contemporáneas*. El Colegio de San Luis A.C.
- Romero-Contreras, S. García-Cedillo, I., & Fletcher. T. (2019). *The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives*. In M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas & A.J. Artiles (eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (509-523). London: SAGE.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., Forlin C. & Lomelí-Hernández, K. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process?. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, DOI: 10.1080/02607476.2013.836340

- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. e Infante, S. (2021). ¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73  
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>
- Salinas, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich, M. S. y Hojas, A. M. (2013). *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/502/939>
- SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa*. México. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2007). *Todos en la misma escuela. Experiencias exitosas en integración educativa 2005-2006*. México, D. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (s.f.). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. México. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- Torres, J. (2021). Las prácticas docentes inclusivas: Un camino sobre sus incidencias. *Revista Castalia*, 36, 109-127.  
<http://revistas.academia.cl/index.php/castalia/article/view/1922/2171>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Valdés, Á., y Yáñez, A. (2013). Diferencias en el fomento de la participación familiar en escuelas primarias con alto y bajo desempeño en la prueba enlace. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 115-133.  
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80228344007.pdf>
- Valdivia Alba, I. (2023). *Evaluación de un taller sobre conocimientos, actitudes, preocupaciones y prácticas docentes respecto a la educación inclusiva, con énfasis en el alumnado diagnosticado con trastorno del espectro autista*. Tesis de Maestría. Universidad de Guadalajara, México.
- Villa, R., Thousand, J., Nevia, A. & Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education* 33(3), 33-50.  
<https://webpages.charlotte.edu/cpobrie/Villa-Thousand.pdf>

## *Acerca de los autores*

*Ismael García Cedillo*, doctor en Psicología Clínica, egresado de la UNAM. Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Fue director del Proyecto Nacional de Integración Educativa (1998-2001). Trabajó como psicólogo clínico del Latin American Health Institute de Boston, Massachusetts (2002-2004). Ha publicado numerosos libros, capítulos de libros y artículos de investigación sobre la integración educativa y la educación inclusiva en revistas internacionales y nacionales. Es primer autor de tres cursos nacionales sobre integración/inclusión impartidos por la Secretaría de Educación Pública. Co-director del proyecto Especialización en Educación Inclusiva Paraguay, implementado en 2017 y 2018. Perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico Consolidado Evaluación e Intervención en Psicología y Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II.

*Silvia Romero Contreras*, doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Investigadora Nacional Nivel II (SNI-II). Líder del cuerpo académico consolidado: Evaluación e Intervención en Psicología y Educación CA-UASLP 196. Fundadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UASLP. Coordinadora del Laboratorio de Literacidad LabLit Catherine E. Snow en la Facultad de Psicología-UASLP. Miembro del Núcleo Básico de a Maestría y el Doctorado en Psicología y del Programa Multidisciplinario de Posgrados en Ciencias Ambientales y del Doctorado en Psicología, UASLP. Principales líneas de investigación: Evaluación e intervención en psicopedagogía de la lengua, Educación inclusiva, Formación docente, Educación comunitaria sustentable.

*Norma Guadalupe Márquez Cabellos*, doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente es Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. Adscrita al Cuerpo Académico Culturas, políticas y procesos educativos UCOL-CA-104. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, Perfil PRODEP. Se ha desempeñado como docente en los programas académicos de la Licenciatura en educación especial y la Maestría en intervención educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. También labora como Directora de la USAER 17 de los servicios de apoyo de educación especial en la Secretaría de Educación. Es autora de artículos científicos, capítulos de libros y co-autora de libros en temas relacionados con educación inclusiva, formación docente y atención a las altas capacidades cognitivas.

*Dora Yolanda Ramos Estrada*, doctora en Educación por la Nova Southeastern University, Maestría en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde 1993, está adscrita al departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora como Profesora de tiempo completo. Es Integrante del núcleo académico de la Maestría y Doctorado en Investigación Psicológica (PNPC-CONACyT). Líder de Cuerpo Académico Consolidado Actores y Procesos Psicoeducativos. Ha sido responsable y colaboradora en proyectos de investigación y ha participado como autora y coautora de artículos, capítulos de libro y memorias de congreso. Cuenta con el reconocimiento del perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.