

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

**Saberes emergentes de los y las profesores en formación
de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la
Inclusión Educativa**

Emerging knowledge of teachers in training for the Bachelor's Degree in
Primary Education regarding Educational Inclusion

Selso Loera Serrano

selso75@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5579-7764>
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila
Camacho"
Zacatecas – México

Oscar Ernesto Cabral Mier

oscar.cabral@matiasramos.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0006-3632-2927>
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos
Santos"
Zacatecas – México

Jaime Flemate López

jaimeflemate@benmac.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-9100-8061>
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila
Camacho"
Zacatecas – México

Sergio Rodríguez Ayala

sergiorodriguez@benmac.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6022-4431>
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila
Camacho"
Zacatecas – México

Cruz Eréndida Vidaña Dávila

erendidavidana@benmac.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0200-3566>
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila
Camacho"
Zacatecas – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5025>

Artículo recibido: 13 de agosto de 2025.
Aceptado para publicación: 15 de diciembre
de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.



NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5025>

Saberes emergentes de los y las profesores en formación de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la Inclusión Educativa

Emerging knowledge of teachers in training for the Bachelor's Degree in Primary Education regarding Educational Inclusion

Selso Loera Serrano

selso75@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5579-7764>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
Zacatecas – México

Oscar Ernesto Cabral Mier

oscar.cabral@matiasramos.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0006-3632-2927>

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"
Zacatecas – México

Jaime Flemate López

jaimeflemate@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9100-8061>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
Zacatecas – México

Sergio Rodríguez Ayala

sergiorodriguez@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6022-4431>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
Zacatecas – México

Cruz Eréndida Vidaña Dávila

erendidavidana@benmac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0200-3566>

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
Zacatecas – México

Artículo recibido: 13 de agosto de 2025. Aceptado para publicación: 15 de diciembre de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo de investigación comunica los saberes y las concepciones que poseen los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, respecto a la inclusión educativa y sus principios fundamentales. La formación inicial del profesorado es un pilar estratégico para edificar una escuela equitativa, por lo que resulta crucial diagnosticar la base de saberes con la que los egresados enfrentarán la diversidad en el aula. El objetivo principal de este estudio es identificar, comparar y analizar los saberes teóricos y prácticos emergentes sobre la inclusión en estudiantes de diferentes contextos formativos. Se empleó una metodología cuantitativa, de corte descriptivo y transversal. La muestra estuvo compuesta por dos grupos de estudiantes de dos Escuelas Normales distintas, seleccionadas estratégicamente como instituciones clave en la formación de maestros. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para evaluar el nivel de familiaridad con los conceptos clave, la comprensión de los


principios legales y pedagógicos de la inclusión, y la percepción sobre la implementación de prácticas inclusivas en la escuela primaria. Los resultados preliminares revelan una brecha significativa entre la familiaridad con el término "inclusión" y el dominio de sus fundamentos y estrategias específicas. Esta heterogeneidad de saberes entre las dos instituciones normalistas analizadas subraya la necesidad de revisar y fortalecer los currículos de formación inicial. La investigación provee insumos valiosos para diseñar estrategias formativas específicas que consoliden la competencia profesional de los futuros docentes para crear entornos educativos verdaderamente accesibles y de calidad para las infancias de la educación primaria.

Palabras clave: saberes emergentes, formación docente, inclusión

Abstract

This paper examines the knowledge and conceptualizations held by future educators enrolled in the Bachelor's Degree in Primary Education regarding educational inclusion and its core principles. Initial teacher training is a strategic pillar for fostering educational equity; thus, it is crucial to diagnose the knowledge base that graduates will use to address diversity in the classroom. The primary objective of this study is to identify, compare, and analyze the emergent theoretical and practical knowledge about inclusion among students from different formative contexts. The study employed a quantitative, descriptive, and cross-sectional methodology. The sample consisted of two groups of students from two distinct Teacher Training Colleges (Escuelas Normales), strategically selected as key institutions in primary teacher formation. Data collection was conducted through a structured questionnaire, specifically designed to assess the level of familiarity with key concepts, the understanding of legal and pedagogical principles of inclusion, and the perception regarding the implementation of inclusive practices in primary schools. The preliminary findings reveal a significant gap between familiarity with the term "inclusion" and the mastery of its foundational principles and specific implementation strategies. This heterogeneity of knowledge between the two analyzed Teacher Training Colleges underscores the necessity of reviewing and strengthening initial training curricula. This research provides valuable insights for designing specific professional development strategies that consolidate the competence of future teachers, enabling them to create truly accessible and high-quality educational environments for all students.

Keywords: emerging knowledges, bachelor, inclusión

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Loera Serrano, S., Cabral Mier, O. E., Flemate López, J., Rodríguez Ayala, S., & Vidaña Dávila, C. E. (2025). Saberes emergentes de los y las profesores en formación de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la Inclusión Educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (6), 1919 – 1939. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5025>

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es una tendencia que viene marcando la agenda internacional, conforme se transforma la realidad cultural y educativa en el mundo los cambios son parte de las rutinas en la vida de los seres humanos, la agenda 2030 establece las directrices para hacer que los sistemas educativos impriman una mirada donde todas, todos y todes sean visualizados como personas con todos sus derechos y obligaciones de las infancias y hasta la adultez, tal como lo plantea de objetivo número 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En América Latina la inclusión educativa se integra en los sistemas educativos con la intención de generar una cultura de la práctica inclusiva que cambie las condiciones de vida de los seres humanos. Los anteriores son los principales anhelos que se colocan al centro de la tarea escolar, la inclusión educativa como el referente de cambio cultural.

Planteamiento del problema

En este contexto de referencia se vuelve necesario saber, qué pasa en las instituciones formadoras de docentes con relación al tema, nos referimos en particular a la formación de profesores en las escuelas normales de México, instituciones donde se forman las conciencias de los profesionales de la educación, quienes contribuyen intensamente en los diferentes ámbitos educativos, pero particularmente en la atención de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de estudiantes, desde éstas instituciones se gestan cambios diversos; las modificaciones curriculares realizados en los planes de estudio 2012, 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), son esenciales para formar un tipo de profesional, parcialmente se integra espacios curriculares de formación para el estudio de la perspectiva inclusiva, puntualiza sobre la necesidad de realizar procesos de educación inclusiva considerando el entorno sociocultural y el desarrollo cognitivo, psicológico, físico y emocional de las y los estudiantes. (SEP:2022. pág. 9). Posicionamiento curricular que trabaja con un curso que se titula interculturalidad crítica e inclusión, pero no es suficiente para consolidar saberes profesionales para favorecer prácticas docentes inclusivas. Desde esta perspectiva el gobierno de México se alinea a tal política por medio del tercero constitucional y la Ley General de Educación.

El plan 2022, pretende formar profesores con una amplia gama de saberes, pedagógicos, didácticos y disciplinares para generar ambientes de estudio con mirada inclusiva. Al realizar una revisión curricular, nos indica que una escueta presencia del concepto en los cursos de los planes de estudio referidos, desde el diseño curricular no se plantea la inclusión de manera transversal para incidir en los diferentes trayectos formativos, condición que limita la formación, ya que en el diseño, no se articula este principio curricularmente, situación que se traduce en una formación escasa, con intenciones formativas sin brújula inclusiva, este es un problema que afecta en gran medida la atención de la inclusión como una práctica profesional que siembre el cambio cultural en la sociedad.

Además de lo anterior, existen otros factores que explican la necesidad de generar una cultura inclusiva a nivel de sociedad, nos referimos en particular a lo siguiente: la inclusión educativa es un desafío para los estudiantes en formación, conocen el concepto, pero no lleva a la práctica; las culturas institucionales de las escuelas de educación básica se encuentran alejadas de prácticas inclusivas, la inclusión educativa no es parte de la vida escolar, incluso se percibe que la inclusión educativa se visualiza como una utopía, desde el plano social; la inclusión educativa es desconocida como práctica de vida. En este artículo, focalizamos el análisis de la realidad con relación a la formación docente, en particular se estudia el “efecto de formación”, nos referimos a la idea de efecto para señalar las nociones, saberes y conocimientos emergentes que se adquieren en la formación docente, en tal sentido, se pone en juego estudiar, ¿Qué saberes conceptuales, didácticos y pedagógicos adquieren los profesores/as en formación sobre la inclusión educativa?

Se parte del supuesto, no alcanzan a visibilizar las implicaciones de una práctica docente inclusiva, reconocen el concepto, pero no identifican cómo actuar de manera inclusiva; valorar su pertinencia, pero tienen dificultades para reconocer los saberes necesarios para promover la inclusión educativa, este es un factor preponderante que limita la generación de una práctica profesional inclusiva, propicia de exclusión y favorece la segregación; ante tal condición emerge el estrés profesional cuando no saben qué hacer para actuar de manera inclusiva, situación que genera desinterés, desinformación y poca atención al tema; todo este cóctel de condiciones actuales impide el logro de las intenciones formativas establecidas en la agenda 2030.

El objetivo central de este trabajo de investigación, se centra en identificar los saberes pedagógicos y didácticos emergentes para realizar una práctica docente inclusiva, una praxis informada, actual y visionaria; pero sobre todo que contribuya a generar una cultura de inclusión desde la escuela normal, se pretende además identificar cuáles son los retos y desafíos que enfrentan los profesores y profesoras en formación. Pretendemos con este trabajo explorar, describir, comparar y comprender, qué saberes emergen en relación a las prácticas docentes inclusivas en la formación inicial, con el objetivo de comunicar el estado actual; pero no sólo eso, sino que ofrezca una ventana para mirar, qué pasa en la formación inicial al respecto y qué nuevas ideas de formación se deben incluir en la LEPRI.

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación de corte cualitativo, recurre al análisis descriptivo de la información; es un estudio exploratorio sobre los saberes conceptuales y didácticos emergentes de los profesores en formación, particularmente se indaga sobre aquellos necesarios para realizar prácticas docentes inclusivas; los participantes son estudiantes de dos grupos de diferentes Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) en el Estado de Zacatecas, ambos grupos del quinto semestre de la LEPRI. Para comenzar con la aplicación del proyecto de investigación, se realizó una etapa de sensibilización, se explicó el sentido del estudio y solicitó la participación informada; todo con el objetivo de explorar sus saberes, pero también con la intención de visualizar alternativas de formación con carácter prospectivo; la información se obtuvo mediante la aplicación de un formulario de google, previamente se revisó su consistencia interna.

Los grupos fueron seleccionados por conveniencia profesional, con el objetivo de realizar una comparación de los saberes profesionales que emergen de ambos grupos, no para cuestionar la formación desde las instituciones, sino para valorar los "efectos de formación" que emergen. El instrumento lo contestaron 45 participantes, se conformó por 25 ítems con 5 opciones de respuestas para un análisis cuantitativo y dos preguntas abiertas que se analizan para complementar el sentido de la investigación, para interpretar la información se clasificaron las respuestas en torno a tres categorías: concepción clara y completa sobre la inclusión educativa (C1), idea relevante con noción parcial pero fundamental (C2) y conocimiento limitado (C3). En un primer momento se presentan los resultados de las preguntas abiertas para valorar los saberes sobre el concepto de inclusión y los principios que lo sostienen, luego se analizan los resultados de los ítems de referencia, se clasificó la evidencia empírica analizando las recurrencias de las ideas mediante la técnica del colorama, se analizó los resultados del grupo 1 en relación al grupo 2 y viceversa; finalmente se analizan los resultados del grupo 1 y del grupo 2, y enseguida se interrelacionan los resultados para presentar los principales hallazgos.

DESARROLLO

El análisis de los saberes conceptuales emergentes de los profesores en formación de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), sobre la inclusión educativa se contextualiza en un panorama de investigación reciente (2020-2025), evidencia una persistente brecha entre el mandato político-normativo y la práctica formativa real. Las investigaciones contemporáneas focalizan la necesidad de

reforzar la formación inicial y continua como eje para materializar el espíritu de la Agenda 2030 y el Artículo 3 Constitucional en México. Además de los referentes anteriores, recientes investigaciones señalan la relevancia del tema, Ceme et al. (2025), identifica la necesidad de formación continua y la utilidad de la capacitación en temas de inclusión, Pacheco-Gómez & Cisneros-Cohernour (2025), concluye que la inclusión depende de la disposición docente, el apoyo institucional y los procesos formativos. Sisto et al. (2021), analiza la influencia de las actitudes y las variables organizacionales en la implementación de la inclusión en Educación Primaria. Rodríguez-Fuentes et al. (2021), compara las actitudes hacia la inclusión, señalando la influencia de la formación inicial en la construcción de la perspectiva inclusiva. Los estudios confirman que el conocimiento docente sobre la inclusión tiende a centrarse en una dimensión ética y actitudinal (Pacheco-Gómez & Cisneros-Cohernour, 2025). Rodríguez-Fuentes et al. (2021) exploran las perspectivas actitudinales, encontrando que; aunque existe una predisposición positiva, esta no se traduce automáticamente en saberes didácticos concretos, lo que deriva en una práctica profesional marcada por el desinterés o, en el peor de los casos, por el estrés profesional al "no saber qué hacer para actuar de manera inclusiva" (Rodríguez-Fuentes et al., 2021, p. 25). Los hallazgos de Sisto et al. (2021) en Educación Primaria refuerzan esta idea, vinculando las actitudes positivas a las variables organizacionales de la escuela, más que a la solidez de los saberes pedagógicos adquiridos en la formación inicial (p. 58). El desafío no es solo el qué, sino el cómo llevar a cabo la inclusión, un aspecto escasamente cubierto por los planes de estudio vigentes.

Cobra nuevos sentidos la investigación en la formación docente, ya que la la investigación ofrece datos sobre la relevancia del tema tal como lo explican (Loera Serrano, Lizarde Flores y Hernández Gutiérrez, 2016, p.3031), cuando se refieren a la relevancia de diseñar situaciones problema para la enseñanza..., considerando tanto el saber disciplinar como el saber didáctico, de la capacidad de articular los campos a los que nos referimos deriva el éxito en la generación de ambientes de aprendizaje, se coloca al centro, el "dominio del saber didáctico" del profesor y de la profesora como un pilar fundamental insustituible de interacciones entre el saber, el alumnado y los medios de enseñanza, tal cual lo hacen evidente (Loera Serrano, Maldonado López y Carreón Santana, 2025, p. 7). En otra investigación, el tema se aborda como una discusión necesaria de estudio y de actualidad, indagar sobre la construcción de saberes profesionales lo explican ampliamente (Rodríguez Ayala, Rodríguez Guevara, Loera Serrano y García Arellano, 2025, p. 5).

Los hallazgos anteriores apuntan a una deficiencia en la formación conceptual y praxeológica de los futuros profesores. Si bien hay investigaciones sobre las actitudes y la necesidad de formación, existe un vacío en la comprensión profunda de los saberes pedagógicos y didácticos emergentes que los estudiantes realmente están adquiriendo en las escuelas normales. Nuestra investigación se posiciona en este punto crítico: explorar, describir y comparar los efectos de formación (saberes emergentes) entre dos grupos de estudio. Al focalizar el análisis en la concepción de inclusión (proceso vs. trato igualitario) y los principios fundamentales, este estudio ofrece una ventana para mirar qué pasa en la formación inicial (Ceme et al., 2025, p. 95) y ofrece datos empíricos para migrar el conocimiento de la igualdad formal hacia la equidad transformadora, que es la verdadera fuerza del modelo de inclusión educativa. Estamos seguros que hay más investigaciones relevantes, pero para el caso, se retoman las anteriores con la finalidad de ubicar en el campo, identificar qué hallazgos hay al respecto y promover la investigación de los saberes conceptuales sobre la inclusión educativa.

El análisis de los saberes conceptuales emergentes para realizar prácticas docentes educativas, requiere un marco que vincula la política curricular con la práctica docente. En este marco se articula en una Teoría, un Modelo y tres Conceptos Clave.

Teoría central: El currículum como práctica y la formación de saberes

El estudio se fundamenta en la Teoría del Currículum como Práctica de Ivor F. Goodson, la cual postula que el currículum no es un documento estático de especificaciones (forma técnica), sino un proceso social e histórico mediado por intereses de grupos y que se redefine en la práctica docente (Goodson, 2000, p. 17). Goodson afirma que: "El desarrollo del currículum traduce ideas en elementos prácticos del aula y ayuda de este modo al docente a fortalecer su práctica, mediante la puesta a prueba sistemática y exhaustiva de las ideas" (Goodson, 2000, p. 21). Esta tesis es crucial, ya que si la idea de inclusión (Agenda 2030) está escuetamente integrada en la forma técnica (planes de estudio LEPRI 2012, 2018 y 2022), la posibilidad de que se traduzca en saberes prácticos (la forma real) se limita drásticamente.

La falta de una visión didáctica clara en los estudiantes en formación, que "no identifican cómo actuar de manera inclusiva", es un reflejo de esta tensión curricular. El efecto de formación estudiado aquí se configura a partir de esta dialéctica: el escueto contenido en el currículo formal produce una gama de saberes emergentes (o la falta de ellos) en la práctica real de los futuros profesores.

Modelo referencial: El modelo social y la eliminación de barreras

La Inclusión Educativa, en su acepción moderna, se enmarca en el Modelo Social de la Discapacidad, el cual desplaza la barrera del individuo al sistema y al entorno (Booth & Ainscow, 2011). Este modelo es fundamental para contrastar la concepción limitada de los estudiantes que confunden inclusión con "trato igualitario".

El Modelo Social, popularizado en educación por Booth y Ainscow a través de su Index for Inclusion, exige la eliminación activa de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Los autores definen la inclusión como los procesos que buscan: "incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad" (Booth y Ainscow, 2002, p. 18). Esta cita ilustra que la inclusión va más allá de la presencia física (integración); requiere la transformación del sistema educativo (currículum, métodos y cultura) para acoger la diversidad.

Inclusión educativa: De la integración a la transformación sistémica

La Inclusión Educativa se define como un proceso continuo que busca abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, transformando las políticas, culturas y prácticas escolares. La UNESCO (2017) establece que: "La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes" (UNESCO, 2017, p. 7).

Saberes de los docentes en formación inicial

El concepto de saberes conceptuales emergentes de los docentes en formación, proporciona la base analítica para clarificar los conocimientos de los profesores en formación, sostiene que el saber del docente es plural, temporal y heterogéneo, adquirido a lo largo de la vida y la carrera, e incluyendo saberes de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes de la experiencia (Tardif, 2004). Una cita central para el análisis es: "El saber del docente es plural y temporal, se adquiere a lo largo de la vida y de la carrera docente. Es decir que enseñar supone aprender a enseñar, ir adquiriendo, paulatinamente, los saberes necesarios para la práctica docente" (Tardif, 2004, p. 15). Por tanto, en esta investigación se exploran los saberes emergentes prácticos inclusivos, es decir, aquellos que están siendo adquiridos paulatinamente en la formación inicial; en contraposición a los saberes curriculares formalmente establecidos.

Equidad e igualdad: El fundamento de la justicia inclusiva

El principio de equidad es el pilar de la inclusión. Filósofos como Amartya Sen (2009) en su enfoque de las capacidades, señalan que la justicia implica ofrecer los recursos y oportunidades necesarios para que cada persona tenga la libertad real de alcanzar sus fines (p. 25). En educación, esto se traduce en la diferenciación curricular y el ajuste de recursos. Una cita de relevancia sobre esta distinción es: "La igualdad de derechos no basta para garantizar la igualdad de oportunidades; es imperativo proporcionar recursos suplementarios y plantear acciones específicas para que los estudiantes puedan aprender en igualdad de condiciones y aprovechar todas las oportunidades que se le presenten" (CNDH, 2019, p. 9). La formación debe enfocar su enseñanza en migrar el conocimiento de la igualdad de trato (conocimiento limitado) hacia la equidad transformadora (conocimiento sólido), dotando al futuro profesor de los saberes didácticos para la diferenciación.

RESULTADOS

Saberes conceptuales emergentes sobre inclusión educativa del grupo 1

Aproximadamente el 13.04% (3 respuestas) de los encuestados demuestran tener una comprensión teórica robusta. Estas respuestas definen la inclusión educativa como un "proceso continuo que busca transformar los sistemas educativos" para asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos, independientemente de sus características. Destacan la necesidad de "adaptar los métodos de enseñanza, el currículo y los recursos", es decir, crear todo un ecosistema que sea propio para atender las diferencias individuales. Esta visión se alinea con la perspectiva de la UNESCO (2017), que define la inclusión como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes.

La mayoría, cerca del 60,87% (14 respuestas), posee ideas relevantes que abordan dimensiones esenciales del concepto, aunque sin la exhaustividad de una definición formal. Se enfocan en:

Acceso, Participación y Aprendizaje de Calidad: Énfasis en que es el "acceso, participación y aprendizaje de calidad para todos" y que los estudiantes deben "participar, aprender y se sientan valorados e incluidos en el sistema educativo".

Valoración de la Diversidad y Entornos: Búsqueda información desde el territorio para "Crear entornos en la que los estudiantes se sientan acoplados y que a pesar de la diversidad... se sientan incluidos siempre", o la creación de "ambientes de convivencia igualitaria".

Oportunidades y No Discriminación: La idea de que todos tengan las mismas oportunidades o la mención explícita de "No discriminar a ningún alumno por alguna discapacidad".

Esta categoría refleja un conocimiento práctico de los objetivos de la inclusión, sentirse valorado, participar, tener igualdad de condiciones, pero el gran desafío profesional es realizar desde la docencia prácticas inclusivas.

El 26.09% (6 respuestas), presentan un conocimiento limitado, enfocándose principalmente en la noción básica de igualdad o trato justo. Respuestas como "Todos son tratados por igual", "El trato es justo e igual para todos", o que todos "aprendan de la misma manera sin importar que" son frecuentes. Si bien, el trato justo es un componente ético de la inclusión, la inclusión educativa trasciende la mera igualdad de trato; requiere la equidad, es decir, dar a cada uno lo que necesita para alcanzar el máximo aprendizaje. Asumir que todos aprenden "de la misma manera" contradice directamente la necesidad de adaptación y valoración de la diversidad, que son pilares teóricos de la inclusión.

En síntesis, la gran mayoría de los encuestados 73.91%, al analizar los resultados, poseen al menos una noción relevante de la inclusión educativa. Sin embargo, sólo una minoría (13%) articula una definición que cumple con los referentes teóricos contemporáneos señalando la idea de: proceso, transformación, acceso, participación, aprendizaje de calidad, y adaptación curricular. El desafío educativo reside en migrar el conocimiento limitado, enfocado solo en la igualdad de trato, hacia una comprensión de la equidad y la adaptación necesaria para crear entornos verdaderamente inclusivos.

Saberes conceptuales emergentes sobre inclusión educativa del grupo 2

Solo el 13.64% (3 respuestas) de los encuestados demuestran una comprensión sólida y articulada del concepto. Estas respuestas se alinean con la definición de la inclusión educativa como un proceso continuo y transformador, cuyo objetivo es garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características (habilidades, discapacidades, origen), tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que promueva su participación y aprendizaje. Este enfoque reconoce que la inclusión "no solo se refiere a la integración física... sino también a la creación de un ambiente donde todos se sientan valorados y apoyados. La clave teórica aquí es el énfasis en la transformación del sistema "implica adaptar los métodos de enseñanza, los currículos y los recursos", un diferenciador crucial respecto a la mera integración.

La mayoría de los encuestados, el 59.09%, posee una noción relevante, capturando elementos esenciales sin ofrecer la complejidad de una definición formal. Se destaca el enfoque en: la garantía de acceso, participación y aprendizaje de calidad para todos, el reconocimiento de la diversidad de los alumnos y la provisión de oportunidades y la necesidad de crear entornos que sean accesibles, flexibles y equitativos. Estas respuestas confirman que la participación busca integrar a todos los alumnos a las actividades y hacerlos partícipes para alcanzar el aprendizaje significativo, ideas que son reconocidas como propósitos clave, indicando una comprensión funcional del término.

Aproximadamente un tercio de los encuestados (27.27%), presenta conocimientos limitados. Este grupo se enfoca en la noción básica de igualdad y trato justo., o en la idea de que todos deben aprender "de la misma manera". Teóricamente, esta postura es problemática, ya que la inclusión supera la visión simple de la idea de igualdad de trato, para enfocarse en la equidad, reconociendo y adaptando el entorno para que cada estudiante, con sus diferencias pueda alcanzar su máximo desarrollo. La noción de que todos aprendan "de la misma manera", contradice directamente la necesidad de adaptación curricular y la valoración de la diversidad.

Como reflexión final sobre las respuestas de este grupo 2, el análisis revela que una amplia mayoría (72.73%) de los encuestados tiene al menos un conocimiento de una idea relevante o completa sobre la inclusión educativa. Sin embargo, existe una brecha significativa entre el reconocimiento de los principios éticos (igualdad y no discriminación) y la comprensión de la inclusión como un paradigma de transformación que requiere la adaptación curricular y la eliminación activa de barreras para garantizar el aprendizaje de calidad para todos.

Discusión teórica y comparación de resultados

La similitud de las respuestas entre el Grupo 1 y el Grupo 2 indica una consistencia en el perfil de conocimiento de los participantes, lo que fortalece la validez de los hallazgos. Una minoría significativa, el 13.64% de la muestra total, presenta información clara y completa sobre el tema. Estas respuestas definen la inclusión educativa como un "proceso continuo que busca transformar los sistemas educativos" para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos. Este enfoque se alinea con la perspectiva de la UNESCO (2017) y de teóricos como Booth y Ainscow, quienes enfatizan la eliminación de barreras y la valoración de la diversidad. Además, señalan que esto implica "adaptar los

métodos de enseñanza, los currículos y los recursos", distinguiendo claramente la inclusión de la mera integración.

La mayoría de los participantes, con un 59.09%, posee una idea relevante o parcial. Este grupo identifica correctamente los principios de la inclusión, como la "igualdad de oportunidades", la promoción de la "participación y aprendizaje de calidad" y la creación de "entornos que sean accesibles, flexibles, equitativos". El conocimiento de este grupo es aceptable, reconociendo los principios operativos de la inclusión (sentirse valorado, participar), pero a menudo omite la naturaleza del concepto.

Un poco considerable 27.27% demuestra un conocimiento limitado, centrado casi exclusivamente en la ética de la igualdad y el trato justo. Este reduccionismo conceptual es un hallazgo crítico, pues la inclusión educativa se fundamenta en la equidad, es decir, en dar a cada estudiante lo que necesita para el máximo aprendizaje, lo cual contradice la noción de que todos deben aprender "de la misma manera". Teóricamente, esta visión estática de la igualdad ignora la necesidad de diferenciación curricular y de adaptación inherente al paradigma inclusivo.

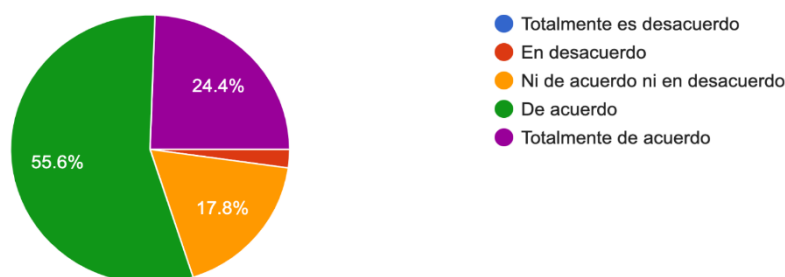
En conclusión, la comparación de los resultados entre las respuestas del grupo 1 y 2, los resultados dicen que a pesar de que el 72.73% de la muestra total (Grupos 1 y 2) posee al menos una noción relevante de la inclusión, el desafío educativo se centra en profundizar la comprensión del 27.27% que aún confunde la inclusión con la simple igualdad de trato. Es imperativo mejorar el conocimiento de la igualdad formal hacia la equidad transformadora, que es la verdadera intención de formación del modelo de inclusión educativa.

Después del análisis cualitativo de las respuestas de ambos grupos, la siguiente gráfica nos muestra la congruencia entre la descripción del concepto en relación a la selección, cuando se les pregunta si conocen el concepto de inclusión educativa, tal como se muestra en la gráfica, nos permite ver la relación entre ambas respuestas, tanto en la pregunta de tipo cualitativo como en la pregunta de tipo cuantitativo; indicativo de veracidad y confiabilidad en las respuestas de los participantes.

Gráfico 1

Concepto de Inclusión

Conozco el concepto de inclusión educativa.
45 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Saberes conceptuales sobre los principios de la inclusión educativa del grupo 1.

El 29.41% (10 respuestas) evidencia una comprensión clara y completa de los principios. Este grupo articula la inclusión, no sólo como un acto de buena voluntad, sino como un derecho fundamental a la educación de calidad en condiciones de igualdad y equidad. Las respuestas que incluyen los términos Equidad, Diversidad, Participación y Accesibilidad, se alinean directamente con los referentes teóricos de la Declaración de Salamanca y la pedagogía contemporánea, que postulan que la inclusión se basa en el respeto y la valoración de la diversidad, promoviendo la participación activa de todos.

Más de un tercio de los participantes, el 41.18% (14 respuestas), demuestran tener una idea relevante o un conocimiento parcial. Estas respuestas se centran en principios éticos básicos como la Diversidad, el Respeto y la Igualdad de Oportunidades. Si bien estos son componentes esenciales, la inclusión va más allá de estos pilares éticos.

Respuestas cómo: "Integrar a los alumnos, atender sus necesidades" o "Incluir y no dejar de lado" refleja una comprensión más operativa, pero no conceptualizan los principios como un sistema que busca la transformación. El enunciado que menciona "No los reconozco en su totalidad... pero considera que...y luego los aspectos clave como "Considerar la diversidad" y "Erradicar las barreras", es indicativo de un conocimiento intuitivo de los principios, pero cuidado de la nomenclatura académica formal. "Incluir, respetar, conocer, transformar y humanizar la conciencia social" son parte de los desafíos que identifican para la aplicación de los principios inclusivos.

Un tercio de los participantes, admite explícitamente no conocer los principios de la inclusión educativa. Este hallazgo subraya una brecha formativa fundamental, ya que la ausencia de un marco conceptual claro puede dificultar la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula.

En síntesis, el análisis del Grupo 1 revela una dispersión en los saberes adquiridos sobre los principios de la inclusión educativa: aproximadamente un tercio de los participantes no conoce los principios, más de un tercio tiene un conocimiento limitado o intuitivo y un tercio demuestra una sólida comprensión teórica. Este panorama sugiere la necesidad de reforzar la formación conceptual en los principios rectores de la inclusión, especialmente en la distinción entre igualdad y equidad y el rol de la participación docente para la eliminación de barreras.

Saberes emergentes del grupo 2 sobre los principios de la inclusión educativa de los profesores/as en formación.

Solo el 13.64% (3 respuestas) del Grupo 2, presenta una definición que cumple con los criterios conceptuales de referencia teórica sólida. Estas respuestas identifican la inclusión como un "proceso continuo que busca transformar los sistemas educativos", alineándose con la visión de la UNESCO, que enfatiza la necesidad de adaptar el sistema a las necesidades del estudiante, y no al revés. Define la inclusión como un enfoque que busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que favorezca su participación y aprendizaje.

Dos tercios de los encuestados poseen una idea relevante o funcional del concepto, este grupo reconoce elementos clave como la igualdad de oportunidades, la importancia de la participación y el aprendizaje de calidad para todos, y la necesidad de crear entornos que sean accesibles, flexibles y equitativos. Aunque se enfocan en los objetivos de la inclusión, con relativa frecuencia omiten la naturaleza sistémica y transformadora del concepto. Respuestas cómo: "Integrar a todos los alumnos a las actividades y hacerlos partícipes", refleja un entendimiento de la práctica conceptualmente hablando, pero sin la profundidad del marco teórico.

El 27.27% de los y las participantes demuestran un conocimiento limitado, centrando su definición en el trato igualitario o la no discriminación. Esta perspectiva, aunque éticamente deseable, es teóricamente insuficiente. La inclusión educativa se basa en la equidad —proporcionar a cada

estudiante lo que necesita para aprender— en lugar de la simple igualdad de trato. La afirmación de que todos los estudiantes deben aprender "de la misma manera sin importar que" contradice directamente el principio de valoración de la diversidad y la necesidad de adaptación curricular.

El análisis revela que una amplia mayoría (72.73%) del Grupo 2, posee al menos una noción conceptual relevante de la inclusión educativa. Sin embargo; existe una clara brecha conceptual entre el reconocimiento de los valores éticos (igualdad, respeto) y la comprensión de la inclusión como un paradigma de transformación sistémica que requiere la eliminación activa de barreras y la adaptación curricular para garantizar el aprendizaje de calidad para todos. Es crucial enfocar la formación en la migración de un concepto de igualdad de trato a uno de equidad y responsabilidad sistémica, tarea que corresponde atender no sólo desde el diseño curricular, sino desde las prácticas de enseñanza.

Análisis comparativo entre grupos: coincidencias y diferencias.

Ambos grupos muestran una minoría con conocimiento teórico sólido claro y completo, con el 28% en el Grupo 1 y el 25% en el Grupo 2. Este segmento identifica la inclusión más allá de una acción simple, describiéndola como un proceso multifactorial. Teóricamente, estas respuestas se destacan por la mención de la equidad, diferenciándose de la igualdad, y la referencia a la accesibilidad y la eliminación de barreras. Este enfoque es crucial, ya que se alinea con el Modelo Social de la Discapacidad, que sitúa la barrera en el entorno o sistema y no en el individuo.

La mayor parte de las respuestas se concentra en la categoría de conocimiento parcial de tipo práctico, al representarse con un 36% en el Grupo 1 y un 45% en el Grupo 2. Estas respuestas demuestran un conocimiento práctico y ético de los principios, enfatizando la Diversidad, el Respeto y la Igualdad de Oportunidades. El predominio de esta categoría sugiere que, si bien la dimensión ética de la inclusión es ampliamente reconocida, existe una deficiencia en la articulación de los principios en su dimensión educativa y social.

Casi un tercio de los y las participantes reconocen su desconocimiento de los principios (36% en el Grupo 1 y 30% en el Grupo 2). Esta elevada proporción indica una necesidad urgente de formación inicial y continua en los fundamentos teóricos de la inclusión educativa, ya que la implementación efectiva de cualquier política educativa depende directamente de la comprensión de sus principios rectores por parte de los actores clave, el rediseño curricular es una necesidad, así como la constante actualización docente son prioridades para comprender los sentidos de la inclusión educativa.

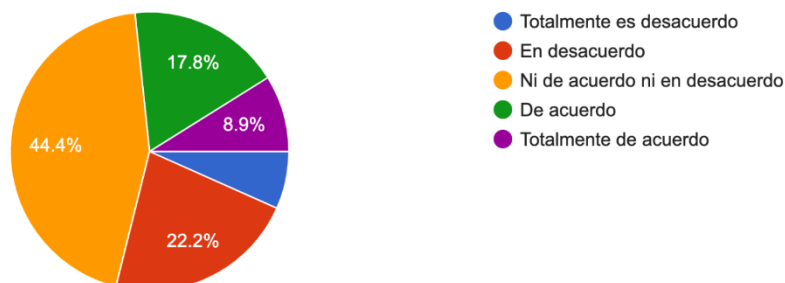
El análisis comparativo de los Grupos 1 y 2, revela una distribución consistente del conocimiento sobre los principios de la inclusión educativa: la mayoría de los encuestados posee una noción parcial o relevante (36%, 45% respectivamente), mientras que el conocimiento sólido y teórico (28% y 25%) es minoritario. La principal brecha radica en mejorar la comprensión de la inclusión, desde una simple filosofía de igualdad de trato, hacia un marco de equidad que requiere la eliminación activa de barreras y la participación efectiva como principios fundamentales para generar una cultura de inclusión.

En el mismo sentido, el análisis de las respuestas cuantitativas refleja que aproximadamente un tercio de los participantes reconoce los principios de la inclusión (8.9% y 17.8%), así lo confirman, acción que se relaciona fuertemente con el análisis cualitativo realizado previamente, tal cual se muestra en la gráfica 2.

Gráfico 2

Principios sobre la inclusión educativa

Conozco los principios fundamentales de la inclusión educativa.
45 respuestas



Fuente: elaboración propia.

La inclusión como proceso de transformación: expresiones de un saber en construcción.

Las respuestas de los participantes configuran la inclusión educativa como un constructo dinámico y multifacético. Se identifica consistentemente como un "proceso continuo" (Respuesta 9, 21), cuyo fin primordial es "transformar los sistemas educativos para que garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes" (Respuesta 9). Esta concepción supera la antigua noción de "integración", donde el individuo debía adaptarse al sistema, y se alinea con la perspectiva de la UNESCO (2017), que exige la modificación del entorno para acoger la diversidad.

La garantía de derechos se establece como el motor del concepto, buscando "garantizar el derecho a una educación de excelencia para todos los estudiantes, sin excepciones" (Respuesta 21). El estudiantado entiende que este proceso implica erradicar la exclusión a través de "cambios curriculares, culturales y políticos desde una perspectiva escolar" (Respuesta 1), lo que implica un entendimiento de la inclusión como un fenómeno que permea todas las esferas de la vida institucional (Verdugo et al., 2011, p. 45). La inclusión, para el alumnado, no es un mero acto de presencia, sino un "proceso que garantiza que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados" (Respuesta 11).

Un elemento central y reiterado es la valoración de la diversidad como requisito sine qua non de la inclusión. Los profesores en formación enfatizan que el enfoque educativo debe ser aplicable a "todos los alumnos sin distinción sin importar habilidades, necesidades, género, raza, etnia, religión, orientación, etc." (Respuesta 13). Al hacer explícita esta lista de categorías, los estudiantes demuestran una comprensión de las múltiples intersecciones de la diferencia que pueden generar vulnerabilidad y exclusión (Duk, 2009, p. 28). La Valoración de la Diversidad se erige como el segundo principio (Respuesta 7, 10, 16, 21, 24). El alumnado la concibe como un fenómeno que debe ser reconocido y respetado "como algo común, cotidiano y normativo" (Respuesta 1.4), lo que implica una aceptación incondicional de las diferencias "personales, físicas, psicológicas, sociales, educativas, económicas, políticas y culturales" (Respuesta 1). Esta amplitud conceptual supera una visión meramente centrada en la discapacidad, alineándose con la idea de desarrollar una "cultura inclusiva" donde "se valore la diversidad y se combatan los prejuicios" (Booth & Ainscow, 2011, p. 16). De manera transversal, el

Respeto y la No Discriminación son señalados como condiciones necesarias para esta cultura (Respuesta 7, 16, 20, 39).

La tarea operativa del sistema y del docente se enfoca directamente en la eliminación de obstáculos. La inclusión es definida por el estudiantado como la búsqueda para "eliminar barreras de aprendizaje que impidan este mismo proceso educativo" (Respuesta 8) y como el enfoque que debe "contemplar todas las necesidades y características de los alumnos, involucrando las barreras para el aprendizaje y la participación para atender las necesidades que se presenten" (Respuesta 12). Esta focalización en las barreras, más que en los déficits individuales, es un eco directo del marco teórico de Booth y Ainscow (2011), quienes postulan que la inclusión se consigue "eliminando las barreras al aprendizaje y la participación" (p. 25).

El rol docente se resignifica, pasando de ser un transmisor de conocimiento a un diseñador de entornos accesibles que debe "buscar la forma de incluir en tus clases a todos los alumnos" (Respuesta 22) y "adaptar cada una de las actividades para cada niño" (Respuesta 23). Un hallazgo crucial es que los estudiantes no sólo mencionan la necesidad de "tratar las BAP" (Respuesta 2) sino que, de forma más elaborada, exigen "erradicar las barreras sistemáticas, sociales, políticas, físicas y morales que impiden el desarrollo de todas las personas" (Respuesta 15).

Pocos estudiantes articulan la inclusión educativa de manera integral, trascendiendo lo puramente curricular. Se establece una dimensión psicosocial crítica en la que el objetivo es "hacerlo perteneciente e integrante del mismo" (Respuesta 3) y que todas las personas "se sientan valoradas, respetadas y con un genuino sentido de pertenencia" (Respuesta 31). Esta necesidad de pertenencia y de un ambiente libre de juicio (Respuesta 26) se erige como una condición necesaria para el aprendizaje significativo, demostrando que para el alumnado, la inclusión es una cuestión de cultura escolar y clima social tanto o más importante que la adaptación curricular, justo donde se encuentra el reto de formación teórico-práctica.

En este marco, la conceptualización de la igualdad y la equidad es sutil pero esencial. Si bien algunos estudiantes afirman que se trata de que "todos son tratados por igual" (Respuesta 32), la mayoría complementa esta idea con la necesidad de generar "las mismas condiciones" (Respuesta 4) u "oportunidades iguales" (Respuesta 13). La inclusión se percibe, por lo tanto, no como un trato idéntico, sino como un "trato justo e igual para todos" (Respuesta 34), lo que implica una diferenciación positiva que se ajusta a las necesidades individuales para lograr resultados equitativos. La generación de "ambientes de convivencia igualitaria en el aula" (Respuesta 15) es vista como el vehículo para esta justicia social y educativa.

El concepto de inclusión abarca, en la visión del alumnado, "todos los ámbitos, académicos y sociales" (Respuesta 3), siendo "un ambiente el cual podemos ser libres de expresar nuestras ideas" (Respuesta 26) y donde la "sana convivencia" (Respuesta 6) es la norma. Esto ratifica que la inclusión educativa es, en la práctica, la creación de una cultura escolar democrática que celebra la diversidad y garantiza la participación de cada individuo.

El análisis de las respuestas del alumnado revela que su comprensión de la inclusión educativa es conceptualmente robusta y se alinea con los marcos teóricos más avanzados. El concepto es entendido como un proceso de cambio sistémico (no meramente individual), enfocado en la eliminación de las barreras (psicosociales, pedagógicas y físicas) y la creación de una cultura de pertenencia (Booth & Ainscow, 2011).

Finalmente, se debe destacar que la perspectiva del estudiantado provee un marco de referencia empírico-crítico que demanda la reorientación de las políticas institucionales. La inclusión, desde esta óptica, es un "proceso continuo y desafiante, que requiere del compromiso de todos los actores"

(Respuesta 21) y se constituye como el criterio fundamental para evaluar la calidad y la justicia de cualquier sistema educativo. La exigencia implícita es la de pasar de una escuela que recibe a una escuela que se transforma (Duk, 2009).

Concepciones, miradas y desafíos sobre la inclusión educativa de los profesores/as en formación

Además de los resultados anteriores, a continuación, se presenta un análisis de los ítems que se usaron como referente para conocer los saberes conceptuales, se analizan los resultados globales sin distinción de grupos, se trata de visualizar cuáles son los saberes didácticos y pedagógicos para la realización de prácticas inclusivas. Los datos indican que el 44.4% está totalmente de acuerdo o de acuerdo (48.9%); con que la inclusión implica modificar prácticas pedagógicas para atender a todos los estudiantes, razonamiento que instala un discurso y que muestra la disposición para actuar en consecuencia. De aquí que sea necesario revisar, cuál es la opinión de los participantes sobre si durante la formación, ha aprendido a identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y en consecuencia construir un diagnóstico de intervención; los datos arrojan que el 13.3% está totalmente de acuerdo, valor que refleja el aporte de la formación inicial, al respecto y con un 71.1%, señala estar de acuerdo; indicador que refleja una aceptación parcial, aunque no total, pero que sirve de referente para afirmar que los y las normalistas reconocen las BAP, conocimientos básicos para iniciar un proceso de intervención con mirada inclusiva, el 13.3% asume una postura neutra.

Con relación al ítem: sé cómo adaptar los materiales didácticos para estudiantes con distintas necesidades, las respuestas sorprenden, el 13.3% dice que si lo sabe hacer y el 44.4% señala estar de acuerdo, lo que indica que el 57.7% reconoce saberes para adaptar materiales didácticos, una fortaleza importante al respecto, necesaria de destacar, ya que el medio didáctico es un excelente puente para generar diversos andamiajes de comprensión y estudio, aunque el 15.6%, no está de acuerdo en tal afirmación, de aquí la necesidad de seguir insistiendo en diseñar mejores oportunidades de estudio, desde lo curricular y desde la enseñanza para mejorar esta percepción.

Un dato relevante aparece ante la interrogante: puedes planear clases considerando la diversidad del grupo, el 11.1% y el 48.9% dicen estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, dato que favorece para prever, proyectar, orientar y construir escenarios de estudio incluyentes, pero resulta necesario saber por qué el 33.3% asume una posición neutral, lo que indica que además de los que están en desacuerdo (4.4%) y totalmente en desacuerdo (2.2), todos ellos no saben planear considerando la diversidad, dato alarmante para seguir analizando cómo disminuir esta dificultad desde el diseño curricular y desde las prácticas de enseñanza.

En el mismo orden de ideas, cuando se indaga sobre: me siento capacitado para aplicar estrategias didácticas inclusivas en el aula, el 6.7% dice estar totalmente de acuerdo, contra el 0% que no tiene ningún valor, lo que significa que ningún participante se siente capacitado para aplicar estrategias inclusivas, aún más significativo es que el 44.4% asuma una posición neutral, sumado a una 17.8% con una valoración de "en desacuerdo", nos dice que más de la mitad (62.2 %) de los participantes, no tienen este dominio técnico práctico, desafío por demás interesante que confirma los retos ya antes descritos, es decir; hay conocimiento del concepto y los principios que sostienen la inclusión, se reconoce, valora y aprecia, pero se desconoce cómo intervenir usando estrategias inclusivas para atender la diversidad.

Los participantes reconocen también que es necesario considerar los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, el 17.8% y el 46.7%,(totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente), expresan un reconocimiento potencial didácticamente hablando, sorprende que el 33.3% exprese una opinión neutral, razón que indica un desconocimiento del tema, pero que debe ser la fuente de inspiración para seguir indagando sobre el particular. Se reconoce la diversidad en los alumnos y alumnas, pero son se sabe cómo intervenir, un dato que lo confirma se presenta enseguida, el 46.7%

está totalmente de acuerdo en esta idea, le sigue el 48.9% cuando señala estar de acuerdo, significa que un total de 95.6% comprende el sentido, la pertinencia y el enfoque.

Como docentes en formación tienen la oportunidad de profundizar en tales conocimientos, desafío que se reconoce como uno de los principales hallazgos, mismo que se replica en diferentes episodios de análisis, para lograrlo se requiere ir a la teoría y llevarlo a la práctica, en este recorrido de estudio, aprende y se adquiere experiencia profesional, ante la pregunta: estoy dispuesto/a a trabajar con estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje o desventaja social el 35.6% dice estar totalmente de acuerdo, el 44.4% expresa estar de acuerdo, lo que indica que dos terceras partes de los participantes están dispuestos a trabajar con personas en estas condiciones de interacción, frente al 13.3% que se manifiesta como neutral, disposición que debe verse como un caudal de ideas para experimentar situaciones de enseñanza en condición de inclusión.

Los resultados antes descritos nos indican un conocimiento parcial de varios tópicos didácticos, la necesidad de modificar las prácticas para ser más inclusivo, identificar barreras, adaptar los materiales didácticos, reconocer la diversidad del aula, planificar para atender la diversidad, profundizar en el estudio para diseñar estrategias inclusivas, considerar los estilos y ritmos de aprendizaje como parte del análisis a priori para diseñar un proyecto de intervención docente y aprovechar la disposición para atender alumnos y alumnas con discapacidad; todos los anteriores son temas de un mismo campo de estudio, fortalezas que muestran los participantes para ampliar las miradas sobre las prácticas de inclusión.

Por tanto se vuelve necesario saber que experiencia o casos de inclusión experimentado durante su formación, aunque es un dato son generalistas sirven de medio para saber que tanto acercamiento hay al respecto, el 11.1% está totalmente de acuerdo, y el 51.1% reconoce estar de acuerdo, lo que significa que más de la mitad han experimentado situaciones relacionadas con la atención inclusiva, de aquí la necesidad de profundizar desde la LEPRI para vivir nuevas experiencias de aprendizaje inclusivo. El 22.2% expresa una respuesta neutral, lo que significa que no tiene esta experiencia, pero no está por arriba de los que sí vivieron en el corto trayecto de formación una situación de estudio relacionada con la inclusión.

En otro orden de ideas, pero con atención del mismo tema, sólo 3 participantes (6.7%) reconocen estar familiarizados con las políticas inclusivas en México, seguido de un 33.3% de aquellos que están de acuerdo, es decir, reconocer un conocimiento parcial de las políticas educativas, un poco más de un tercio asume esta posición, contra un 40% que expresa una posición neutral, dato que indica un distanciamiento de las políticas, lo ratifica el 20% que dice estar en desacuerdo. Es un dato interesante para investigar en otra ocasión, por qué están dispuestos a intervenir para tender la inclusión, reconocer su valor, pero no saben la razón social que sostiene tal práctica.

Para seguir con el estudio de las razones que justifican que trabajo docente, se les preguntó si conocen los derechos educativos en los estudiantes en situación de discapacidad, sólo 2 de 45 respondieron estar totalmente de acuerdo (4.4), seguido del 37.8% de alumnos que reconocen algunos saberes con relación al tema, pero el 33.3% asume una postura neutral, los datos nos dicen que casi dos tercios de los participantes desconocen los derechos de los alumnos en esta condición, ante esta situación se replica la necesidad de generar más espacios de estudio para generar conciencia para promover la inclusión como un derecho universal.

Un conocimiento didáctico que tiene una buena aceptación es la evaluación, ya que reconocen debe adaptarse a las características individuales del estudiante, en tal condición el 46.7% reconocer estar de acuerdo, se suma el 40% con de acuerdo lo que hacen un gran total de 86.7%, contra un 13.3% que asume una posición neutral, los resultados indican la aceptación de que para evaluar es necesario

conocer muy bien los estilos y ritmos de aprendizaje, atender la diversidad desde la planeación, así como la identificación de las BAP antes de intervenir.

Como se señaló anteriormente, se vuelve prioritario favorecer desde el diseño curricular este tema, adecuarlo para vivir experiencias de enseñanza en tal condición es un excelente laboratorio de experimentación didáctica para hacer de la docencia una práctica inclusiva, en tal sentido, se preguntó si la formación docente que recibió promueve una visión ética sobre inclusión, sólo el 13.3% reconoce ampliamente tal condición, se suma un 57.8 con la idea de estar de acuerdo, ambos datos son positivos, pero casi una tercera parte de los encuestados (28.9%) asume una postura neutral, es decir, aquí se encuentra una área de oportunidad para la formación docente. Aunque la visión ética es básica, se requiere dar un paso más hacia la experimentación didáctica, dialéctica y metacognitiva para poner en situación de formación a los aprendices de profesor.

La intervención docente informada, se realiza a partir de reconocer los propios prejuicios o estereotipos hacia ciertos grupos de estudiantes con alguna condición de desventaja para el estudio, en tal sentido más de dos tercios se reconocen estos grupos, ratificando la idea de visión y disposición para promover prácticas inclusivas. Un 11.1% y un 48.9% acepta estar preparado/a para promover un ambiente de respeto y equidad en el aula, pero más un tercio de los participantes asumen una posición neutral, resultado que se toma como un indicador negativo, es decir, no reconocen la condición de desventaja de los estudiantes de la escuela primaria.

La inclusión educativa es un asunto de cultura escolar, de implicación social, de transformación sistemática, de encuentros y desencuentros, por tal motivo es un asunto cambio cultural, por este motivo los y las participantes en esta investigación reconocen ampliamente con un 95.6% que la colaboración entre docentes, padres de familia y comunidad están convocados para hacer esfuerzos para generar prácticas inclusivas. Información que devela la necesidad de la implicación colectiva, pero también de la necesidad de conocer qué acciones favorecen la inclusión como práctica de vida, por tanto se vuelve necesario saber si los participantes conocen apoyos externos que favorezcan la inclusión en la escuela, más de la mitad de los participantes conocen este tipo de apoyos, pero el resto los desconoce, indicador de estudio y proyección de acciones de gestión para promover el cambio cultural referido.

Para concluir este análisis se comunica que el 95.6%, señala que le gustaría seguir formando sobre estos temas, condición que delinea una amplia disposición para estudiar el tema, reconocen que hay contenidos sobre inclusión que se trabajan en la formación docente, pero no son suficientes, así lo declara el 62.2% de los encuestados, sólo el 8.9% señala tener una buena formación al respecto, con ellos se ratifica nuevamente la necesidad de incidir desde lo curricular y desde la formación en las escuelas normales. La educación inclusiva es un derecho, así lo reconocen 97.7% de los participantes, condición que ayuda para potenciar nuevas alternativas de estudio. La investigación arroja datos interesantes, tal como se sintetizan en los cuatro subtemas anteriores.

Después de analizar la información temática de la presente investigación, se presenta a continuación los resultados de la prueba "t" de student, con la cual pretendemos demostrar si las respuestas de los grupos difieren entre sí. El objetivo de esta prueba "t" es comparar si existe una diferencia significativa entre las medias de los resultados obtenidos por estudiantes del grupo 1 y del grupo 2, partiendo de la hipótesis nula de que no hay diferencia entre las medias. La Media grupo 1: 107 y la Media grupo 2 : 73, hay una diferencia observada: 34 puntos, el estadístico "t" calculado es 2.02, con 4 grados de libertad. El valor crítico de t (dos colas) es 2.776, y el valor p (dos colas) es 0.1134.

Análisis de significancia. Dado que "t" calculado (2.02) es menor que t crítico (2.776), y además el valor p (0.113) es mayor que el nivel de significancia convencional (0.05), no se rechaza la hipótesis nula.

Esto indica que, aunque existe una diferencia aparente en las medias (107 vs. 73), estadísticamente no es significativa al 95 % de confianza.

En conclusión, no se puede afirmar con evidencia estadística suficiente que exista una diferencia significativa entre los resultados de los estudiantes del grupo 1 con relación al grupos 2. Sin embargo, la diferencia observada (34 puntos) y el valor de "t" cercano al crítico sugieren una tendencia a la diferencia, que podría confirmarse con un tamaño de muestra mayor. Además, el coeficiente de correlación de Pearson (0.8647), muestra una fuerte relación positiva entre las mediciones emparejadas de ambos grupos, lo que sugiere que las variaciones en un grupo tienden a corresponderse con las del otro. En resumen, los datos apuntan a una posible ventaja del grupo 1 sobre 2, pero la evidencia estadística actual no es suficiente para concluir con confianza.

Con base en la información procesada se pueden establecer las siguientes reflexiones, expresadas en saberes conceptuales identificados, dificultades de dominio y nuevas líneas de investigación.

Saberes conceptuales emergentes más presentes

Se observa una marcada disposición conceptual y ética hacia la inclusión y la atención a la diversidad.

Reconocimiento de la Inclusión y la Diversidad: El 95.6% de los participantes comprende el sentido, la pertinencia y el enfoque del reconocimiento de la diversidad en los estudiantes. Una mayoría (48.9% de acuerdo; 44.4% totalmente de acuerdo) acepta que la inclusión implica la modificación de prácticas pedagógicas para atender a todos los estudiantes, instalando un discurso favorable a la acción.

Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP): El 71.1% está de acuerdo en que ha aprendido a identificar las BAP durante su formación, reflejando un conocimiento básico esencial para iniciar un proceso de intervención inclusiva.

Adaptación de Materiales Didácticos: El 57.7% (44.4% de acuerdo; 13.3% totalmente de acuerdo) reconoce poseer saberes para adaptar materiales didácticos, lo que constituye una fortaleza para generar andamiajes de comprensión.

Evaluación Adaptada y Disposición: Un total del 86.7% (40% de acuerdo; 46.7% totalmente de acuerdo) acepta la necesidad de adaptar la evaluación a las características individuales de los estudiantes. Además, dos terceras partes (44.4% de acuerdo; 35.6% totalmente de acuerdo) de los participantes manifiestan estar dispuestas a trabajar con estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje o desventaja social.

Cultura de Colaboración: El 95.6% reconoce que la colaboración entre docentes, padres de familia y comunidad es crucial para generar prácticas inclusivas, lo que denota una comprensión de la inclusión como un asunto de cultura escolar e implicación social.

Deseo de Formación Continua: El 95.6% señala que le gustaría seguir formándose sobre estos temas, lo que delinea una amplia disposición para el estudio.

Dificultades de dominio conceptual.

Existe una brecha significativa entre el conocimiento conceptual/ético y el dominio técnico-práctico de la intervención inclusiva.

Dominio Técnico Práctico de Estrategias Inclusivas: El 62.2% (44.4% neutral; 17.8% en desacuerdo) de los participantes no tiene dominio para aplicar estrategias didácticas inclusivas en el aula. Esto indica que, si bien se conoce el concepto y los principios, se desconoce cómo intervenir usando estrategias inclusivas para atender la diversidad.

Planeación Didáctica Inclusiva: A pesar del reconocimiento de la diversidad, el 33.3% asume una posición neutral, y el 6.6% (4.4% en desacuerdo; 2.2% totalmente en desacuerdo) manifiesta no saber planear clases considerando la diversidad del grupo, lo que se considera un dato alarmante y una dificultad a disminuir desde el diseño curricular.

Conocimiento de Políticas y Derechos: Existe un distanciamiento de las políticas inclusivas en México, con un 40% en posición neutral y un 20% en desacuerdo. Además, casi dos tercios de los participantes (33.3% neutral; 37.8% de acuerdo parcial; 4.4% totalmente de acuerdo) desconocen los derechos educativos de los estudiantes en situación de discapacidad.

Estilos y Ritmos de Aprendizaje: Un 33.3% expresa una opinión neutral sobre la necesidad de considerar los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, lo que sugiere un desconocimiento del tema, aunque la mayoría lo reconoce potencialmente didácticamente.

Visión Ética en la Formación: Casi una tercera parte (28.9%) asume una postura neutral sobre si la formación docente recibida promueve una visión ética sobre la inclusión, señalando un área de oportunidad para la formación docente.

Nuevas líneas de investigación

Los hallazgos sugieren varias avenidas para futuras investigaciones que profundicen en la praxis y el sustento de la inclusión educativa:

Modelos de intervención didáctica: Investigar la eficacia y el diseño de laboratorios de experimentación didáctica, dialéctica y metacognitiva que permitan a los docentes en formación adquirir el dominio técnico-práctico para la aplicación de estrategias inclusivas.

Brecha entre disposición y dominio: Analizar las razones subyacentes por las cuales los participantes están dispuestos a intervenir para fomentar la inclusión y reconocer su valor, pero desconocen la razón social y política que sustenta tal práctica (por ejemplo, el conocimiento de los derechos y políticas educativas).

Influencia del diseño curricular: Determinar la necesidad y la mejor manera de incidir desde el diseño curricular de las escuelas normales para adecuar los contenidos y generar más espacios de estudio sobre la planificación para la diversidad, los estilos de aprendizaje y las estrategias de intervención.

CONCLUSIONES

La investigación arroja que más de dos tercios de los encuestados tienen una noción relevante sobre la inclusión, valoran la necesidad de modificar prácticas de enseñanza, conocen algunas estrategias para promover prácticas inclusivas, valoran la importancia de adaptar los materiales para la enseñanza, reconocen la importancia de las BAP, identifican la diversidad del aula, conocen parcialmente el enfoque de la inclusión educativa, hay buena disposición para trabajar con alumnos con discapacidad, pero no tienen un dominio amplio que les permita diseñar una planificación didáctica para atender la variabilidad de un grupo escolar y en consecuencia para atender la diversidad en el aula. Otro desafío identificado se centra en comprender cómo transformar la idea de la igualdad a la equidad de trato, tarea de formación que deberá atenderse desde el plan de estudios, ya que desde aquí se puede tener excelentes oportunidades para incidir en el cambio de cultura.

El análisis confirma que los docentes en formación muestran una fuerte disposición ética y conceptual hacia la inclusión, reconociendo la diversidad, la necesidad de adaptar la práctica pedagógica y la evaluación. Sin embargo, el principal desafío identificado se encuentra en el dominio técnico-práctico. Se observa una paradoja donde se reconoce el valor de la inclusión y la necesidad de intervenir, pero

se carece de las herramientas didácticas y el conocimiento del marco legal y político para llevarla a cabo eficazmente. Este hallazgo prioritario se replica en diferentes episodios de análisis y marca la urgencia de profundizar en la teoría y llevarla a la práctica durante la formación docente.

REFERENCIAS

Ainscow, Mel (2002): Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. Revista de Educación, N° 327, pp. 69-82.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3a ed.). OEI/UNESCO.

Ceme, K., et al. (2025). Formación docente para la educación inclusiva: Tendencias actuales según literatura reciente. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. DOI: [DOI simulado del artículo] <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/4716/8966>

CNDH (2019). Derechos humanos, seguridad humana, igualdad y equidad de género. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/06_DH-SEGURIDAD%20HUMANA-IGUALDAD-EQUIDAD.pdf

Duk, C. (2009). La educación inclusiva: Formas de implementación y desafíos. Revista Educación y Pedagogía, 21(55), 23-38.

Estudiantes Anónimos. (2025). Respuestas a la pregunta de cuestionario sobre la definición de Inclusión Educativa.

Goodson, I. F. (2000). El cambio en el currículum (1a ed.). Ediciones Octaedro.]

Narváez Ibarra, Habid Alejandro y Holguín Alvarado, Flor Azucena (2024). Informe de inversión social para el desarrollo sostenible 2022 - 2023 Contribución de empresarias, empresarios y empleadores en el estado de Chihuahua a la Agenda Mundial 2030. Fundación del Empresariado Chihuahuense, A. C. | 2024 https://fechac.org.mx/app_fechac/_files/_img/_documents/012821-160142_rf-1-03compromisodefchacconlosodsrev1.pdf?gad_source=1&gad_campaignid=20014956691&gbraid=0AAAAABsloXpLHCC-BO6c_b79uY8eyu5zM&gclid=CjwKCAiAzrbIBhA3EiwAUBaUdcTuVlrseSMsGBzI1vPPOUgTsnKiVOWP-ve93NmVfPXixSsuLmhl6xoCBR8QAvD_BwE

Loera Serrano S, Lizarde Flores E, Hernández Gutiérrez FJ, (2016). El saber didáctico de los aprendices de profesor. El caso de la división euclidiana. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journal Celaya. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/600f4922dd0a69687d3a7aef/1611614508079/Memorias+del+Congreso+Celaya+2016+-+Tomo+20.pdf>

Loera Serrano S, Maldonado López H. y Carreón Santana V (2025). Diversidad del saber didáctico de los y las estudiantes sobre la planeación didáctica con enfoque DUA. En el marco de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE). Revista científica emergentes. https://www.researchgate.net/publication/395637969_Diversidad_del_saber_didactico_de_los_y_las_estudiantes_sobre_la_planeacion_didactica_con_enfoque_DUA_En_el_marco_de_la_Licenciatura_en_Inclusion_Educativa_LIE

Pacheco-Gómez, A., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2025). Docentes e inclusión educativa en la educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025). Revista Panamericana De Pedagogía, 41. <https://doi.org/10.21555/rpp.3476> <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/3476>

Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A., & Carcel-Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva.

Psicoperspectivas, 20(1), 18-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>

Rodríguez Ayala S, Rodríguez Guevara A, Loera Serrano S y García Arellano I. (2025). Construcción de saberes profesionales del docente en formación de telesecundaria en Zacatecas, México. Revista electrónica Transdigital. <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/504>

Sen, A. (2009). The idea of justice. Harvard University Press.


SEP (2022). Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 24(1), 52-63. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (2a ed.). Narcea Ediciones.

UNESCO. (2017). Guía de Referencia sobre la Inclusión y la Equidad en la Educación. UNESCO.

Verdugo, M. Á., Bermejo, T., Crespo, M., Gascón, J., & Peláez, A. (2011). El proceso de inclusión educativa: Conceptos, desarrollo y evaluación. Amarú Ediciones.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .