

<https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1549>

Artículos científicos

Perfil docente inclusivo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

Inclusive teaching profile in the Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

Perfil docente inclusivo na Escola Normal Rural Ricardo Flores Magón

Guadalupe Iván Martínez Chairez

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, México

ivan.martinez@enrrfm.edu.mx

<http://orcid.org/0000-0001-7925-6305>

Otoniel Viramontes Campos

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, México

otoniel.viramontes@enrrfm.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0153-5846>

Rosa Isela Gómez Catillo

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, México

rosygonomez@mac.com

<http://orcid.org/0000-0002-6891-8526>

Resumen

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM) durante el ciclo escolar 2021-2022, con la participación de 120 alumnas que cursaban el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, así como 20 docentes de la institución. El paradigma que guio este estudio fue el pragmático, utilizando un método mixto y una estrategia concurrente transformadora. El objetivo fue analizar cómo favorecer el Perfil Docente Inclusivo (PDI) en las estudiantes de la ENRRFM.

Entre los hallazgos, se encontró que el 48% de la muestra se percibe con un grado satisfactorio en el desarrollo de prácticas profesionales inclusivas, mientras que el 34% se considera en un nivel idóneo y el 12% en un nivel regular. El 51% de las participantes manifestó no contar con una preparación satisfactoria para implementar la evaluación formativa e inclusiva durante el periodo de prácticas profesionales.



Para favorecer el PDI, se establece que es indispensable contar con docentes capacitados y actualizados en cuanto a la educación inclusiva en la institución. Además, se sugiere la implementación de talleres y/o diplomados sobre el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). También es fundamental que las prácticas profesionales brinden la oportunidad de conocer e interactuar en diferentes contextos, para que las alumnas se acerquen a realidades e implementen acciones con el fin de que la visión inclusiva y la empatía surjan a partir de la experiencia de estar inmersas en estos escenarios.

Palabras claves: Perfil del profesor, práctica educativa, perfil docente inclusivo, diversidad.

Abstract

The study was implemented at the Ricardo Flores Magón Rural Normal School (ENRRFM) during the 2021-2022 school year, in which 120 students who were in the seventh semester of the Bachelor's Degree in Elementary and Preschool Education participated, as well as 20 teachers from the institution. The paradigm that guided it is the pragmatic one with a mixed method and a transformative sequential design, the objective was to promote the Inclusive Teaching Profile (PDI) in the in the students of the ENRRFM. Among the findings, 48% of the sample perceive themselves as having a satisfactory degree in the development of inclusive professional practices, while 34% consider themselves to be at an ideal level, and 12% to be regular. 51% state that they do not have a satisfactory preparation to be able to implement the formative and inclusive evaluation during the period of professional practices. To promote the PDI, it is stipulated that it is essential to have trained and updated teachers in the institution in terms of inclusive education, in addition to implementing workshops and/or courses related to the Universal Design for Learning (DUA), it is also essential that professional practices give the opportunity to get to know and interact in different contexts so that students get closer to realities and implement actions so that an inclusive vision and empathy arise from the experience of being immersed in these scenarios.

Keywords: Teacher profile, educational practice, inclusive teacher profile, diversity.

Resumo

O estudo foi realizado na Escola Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM) durante o ano letivo 2021-2022, com a participação de 120 alunos que estavam no sétimo semestre do Bacharelado em Educação Primária e Pré-Escolar, bem como 20 professores da instituição. O paradigma que orientou este estudo foi o pragmático, utilizando um método misto e uma estratégia concorrente transformadora. O objetivo foi analisar como favorecer o Perfil Docente Inclusivo (PDI) nos alunos do ENRRFM.

Dentre os achados, constatou-se que 48% da amostra percebem-se com grau satisfatório no desenvolvimento de práticas profissionais inclusivas, enquanto 34% se consideram em nível ideal e 12% em nível regular. 51% dos participantes afirmaram não ter tido uma preparação satisfatória para implementar a avaliação formativa e inclusiva durante o período de prática profissional.

Para favorecer o PDI, estabelece-se que é imprescindível a existência de professores capacitados e atualizados em educação inclusiva na instituição. Além disso, sugere-se a implementação de workshops e/ou cursos de graduação em Universal Learning Design (DUA). Também é essencial que as práticas profissionais proporcionem a oportunidade de aprender e interagir em diferentes contextos, para que os alunos se aproximem das realidades e implementem ações para que emerjam uma visão inclusiva e empática da experiência de estar imerso nesses cenários.

Palavras-chave: perfil docente, prática educativa, perfil docente inclusivo, diversidade.

Fecha Recepción: Enero 2023

Fecha Aceptación: Julio 2023

Introducción

El tema de la inclusión educativa ha estado presente en las últimas reformas políticas implementadas en México, donde se plasma como un derecho constitucional que asegura a los niños, niñas y jóvenes (NNA) el recibir una educación equitativa, en la que se eliminan las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); por ende, se garantiza el acceso, la participación, permanencia y egreso de un trayecto educativo.

Por lo tanto, se retoman estas reformas en el ámbito educativo, lo cual se manifiesta en los programas de estudio de educación básica a través del currículum denominado como inclusivo. Sin embargo, la responsabilidad de concretizarlo recae en los docentes, ya que ellos, en colaboración con la institución educativa, deben ofrecer a la diversidad de sus

estudiantes las oportunidades acordes a su situación y necesidad para llevar a cabo su proceso de aprendizaje.

Pero en la realidad, se observa que aún se está en un enfoque integrador donde predomina una enseñanza homogénea, la que no considera la diversidad de estudiantes. La práctica docente continúa igual para todos sin importar las necesidades individuales, así como las diferencias de sus estudiantes, ya sean físicas, de ideología, culturales, lingüísticas, intelectuales, demográficas o socioeconómicas. Por esta razón, se hace necesario transversalizar estas reformas tanto a las Escuelas Normales del país, como a las otras Instituciones de Educación Superior que son formadoras de docentes, para poder desarrollar un perfil docente inclusivo en sus egresados. La formación inicial y continua de los docentes es un elemento fundamental, pues los maestros requieren desarrollar capacidades que les permitan orientar el proceso de conformación de comunidades educativas incluyentes, solidarias y respetuosas de la diversidad. En ese sentido, es importante que todos los maestros puedan adquirir, como parte de su preparación inicial, las herramientas necesarias para trabajar bajo el enfoque de la educación inclusiva (SEP, 2017, p. 78).

Por lo anterior, se decide aplicar este estudio en la ENRRFM del municipio de Saucillo, Chihuahua, con las estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar, así como con docentes que se desempeñaban como asesores de prácticas profesionales. La pregunta que guio esta investigación es: ¿Cómo se desarrolla en la ENRRFM un perfil docente inclusivo para atender la diversidad en las prácticas profesionales?

Revisión de la literatura

Uno de los propósitos primordiales de la educación es permitir al estudiantado un desarrollo integral de su ser, que le permita construir y movilizar los diferentes tipos de saberes (cognitivo, saber hacer, saber ser) de acuerdo con la situación que se enfrenta en la vida en sociedad. Por ende, se pretende que los individuos puedan acceder a una mejor opción de vida, donde puedan ejercer y disfrutar sus derechos sin llegar a ser excluidos o marginados por los estereotipos que una parte de la sociedad, los medios de comunicación y el gobierno han normalizado.

Por esta razón, la educación inclusiva surge como una respuesta ante tal situación y acoge a la diversidad como una característica inherente al ser humano, misma que es una constante en el sistema educativo. Por ende, esta variable debe estar presente como un eje

transversal en la elaboración y ejecución de las políticas educativas, así como en la actualización y formación docente para que realmente influya positivamente en la práctica profesional que desempeña el profesorado en sus aulas.

Así, es indispensable el desarrollo de acciones que repercutan en la formación docente inicial, que le permita transitar de un paradigma tradicional (perspectiva simplista) a atender a la diversidad como integral a todo el estudiante en cualquier institución. El ejecutar una enseñanza homogénea tiende a la segmentación y marginación del alumnado. Por ende, es necesario egresar de una institución formadora con un perfil de docente inclusivo que pueda establecer una política de escuela abierta para dar cabida a los NNA, independientemente de sus características o condiciones, y hacerlos partícipes activos en el proceso educativo. Donde la comunidad escolar pueda proporcionar un servicio equitativo acorde a sus necesidades, además de respetarlas por igual y ser valoradas, brindarles un espacio de convivencia y aprendizaje en el que predomine la tolerancia, la empatía y la dignificación del estudiante. Con ello, erradicar los prejuicios discriminatorios y excluyentes (Martínez, Esparza, Gómez, 2020, p. 5).

De esta manera, desde la formación inicial de los futuros docentes, debe existir un trayecto formativo que desarrolle en el estudiantado el conocimiento, habilidades, actitudes y ética para poder diagnosticar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), planificar y evaluar en torno a ello, y desarrollar la práctica minimizándolas o eliminándolas, para ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje. Ya que, de acuerdo con Booth, Ainscow, Black-Hawkin (2002), las BAP son las barreras internas del sistema educativo que "impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo" (SEP, 2019, p. 19).

Las BAP se organizan en tres tipos: *Estructurales*, que son el resultado de las prácticas de la sociedad y el Estado que han normalizado la marginación, discriminación, e invisibilización de minorías o grupos vulnerables. Por su parte, las *Normativas* se derivan de las leyes emitidas por el Estado e impiden el libre goce de los derechos de todas las personas sin tener distinción en ellas por su origen, color, raza, etnia, nivel socioeconómico, condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas o de grupos minoritarios. En tanto que las *Didácticas* son las "acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los educadores que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas" (SEP, 2019, p.22).

El campo de acción del maestro es directamente en las BAP didácticas. Por ello, es de suma importancia el replantearse el tipo de profesor que se requiere para una práctica pedagógica inclusiva, así como identificar las áreas de oportunidad que existen tanto en los profesores que están en servicio como en el proceso de formación inicial. Lo cual coadyuvará a implementar estrategias para tener docentes capacitados para trabajar con un enfoque inclusivo que demanda la educación actual y que se establece en los dominios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como en el Perfil de egreso de la Escuela Normal, como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfil de egreso y perfil docente NEM

Perfil docente de NEM Dominios de la docencia que queremos	Competencias Perfil de Egreso EN 2018
<p>Un maestro que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prepara el trabajo en el aula para facilitar el aprendizaje de los alumnos. • Facilita el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos. • Evalúa el aprendizaje de los alumnos con fines de mejora. • Atiende a los alumnos en un ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad, convivencia armónica, seguro y saludable. • Aprende y colabora en la escuela para propiciar el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos. 	<p>Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.</p> <p>Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.</p> <p>Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.</p> <p>Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.</p> <p>Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.</p> <p>Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</p> <p>Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</p>

Fuente: Propia, con base en datos tomados del programa de estudio Lic. En Educación primaria y del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y desarrollo integral de todos los alumnos

La presencia de estos dominios y competencias docentes se refleja en las prácticas inclusivas que garantizan el acceso y continuidad de todos los alumnos en el proceso de aprendizaje, ya que son la base para planear, intervenir y orientar la práctica profesional que atiende de forma equitativa a la diversidad de estudiantes, a sus necesidades y capacidades.

Desde la década de los noventa se ha tratado de transitar a una educación inclusiva, pero continúa como aspecto pendiente. Por ello se retoma en las nuevas políticas educativas, como se puede apreciar en la Tabla 1, en donde se establece la necesidad de contar con un docente inclusivo en servicio, pero de igual manera el egresar de la EN con un perfil docente inclusivo que demanda la sociedad y la NEM. Estos elementos permiten establecer la necesidad de modificar los enfoques de formación profesional que se han implementado, consciente o inconscientemente, en las instituciones formadoras y por los mismos formadores de docentes.

Desarrollar un perfil inclusivo desde la formación docente inicial es permitir al egresado contar con herramientas básicas para diagnosticar, planificar y aplicar estrategias que atiendan a la diversidad existente en el aula y en la sociedad. Además de que, al estar en servicio, realice una práctica reflexiva que le ayude a conocer sus áreas de oportunidad para continuar de manera autónoma su formación y actualización, con la firme intención de favorecer el proceso de aprendizaje de todo el alumnado en donde las individualidades converjan y lo potencien, dejando sin cabida a la segmentación o parcialización de actividades, temas, o individuos.

Por lo tanto, es necesario que el estudiantado comprenda y aplique los conocimientos curriculares, disciplinares, didácticos, psicopedagógicos, neuropedagógicos y tecnológicos, así como una actitud positiva, empática y asertiva hacia la diversidad, sin dejar de lado las habilidades comunicativas y sociales que realmente conlleven a la formación para atender la diversidad. Ya que se debe “proporcionar apoyo para todos, se reconocen las diferencias individuales, pero la idea es la propuesta única y diversa [...] supone un cambio en el pensamiento pedagógico, pues se crean oportunidades de aprendizajes ricos y accesibles para todos los alumnos” (Herrera, Parilla, Blanci, Guevara, 2018, p. 7).

Para lograr este perfil de docente inclusivo, es indispensable que, desde la institución formadora, impere un modelo educativo basado en la atención a la diversidad sustentado en un enfoque crítico reflexivo, en donde el estudiantado pueda realmente analizar sus prácticas profesionales para enfrentar de manera consciente, eficiente y exitosa las problemáticas existentes en el aula. Con la finalidad de evolucionar en pro de atender la diversidad existente

en el salón de clases, es necesario poder converger de forma equilibrada los conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes.

No se puede recaer en una enseñanza centrada en el profesorado experto de la materia, poseedor de una inmensidad de conocimiento y ejecutor del currículum de forma vertical, sin llegar a la construcción y comprensión de saberes por parte del alumnado. Además, el docente debe tener esas habilidades y destrezas que le permitan implementar estrategias para atender las BAP presentes en el aula, pero sin recaer en ser un profesor técnico que “domina el conocimiento científico producido por otros y que lo convierte en reglas de actuación, es decir, un especialista que emite «recetas» acerca de cómo actuar” (Herrera, et al., 2018, p. 25). Aunado a esto, no se deben dejar de lado las actitudes del profesorado en su enseñanza, ya que son de suma importancia para empatizar y atender la diversidad con que se trabaja, porque el docente no deja de ser un ente con sentimientos y emociones que influyen de manera positiva o negativa en su interacción con los demás individuos y en la interpretación de su práctica profesional.

Metodología

El presente estudio tiene por objetivo principal analizar cómo favorecer el perfil del docente inclusivo en la ENRRFM. Por tal motivo, se guió a través de un paradigma pragmático con un enfoque mixto y una estrategia concurrente transformadora por triangulación. De acuerdo con Creswell (2003), este tipo se utiliza para contrastar, comparar o corroborar los resultados en una misma investigación. Por lo tanto, el investigador utiliza ambos enfoques en una sola fase de aplicación. En teoría, no existe una prioridad de alguno de los enfoques, pero en la práctica se le puede dar mayor importancia a uno de los dos. En este artículo, se presentan los resultados que se obtuvieron de la recopilación y análisis de información cuantitativa como cualitativa, que sirvieron como diagnóstico para desarrollar un proyecto de intervención.

Para la recogida de información, se emplearon la entrevista en el aspecto cualitativo, en la que participaron 20 docentes de ENRRFM que se desempeñaban como asesores de prácticas profesionales o impartiendo los cursos de educación inclusiva y atención a la diversidad. Ellos estuvieron encargados de observar y acompañar a las estudiantes tanto en la planificación docente, como en el desarrollo de esta en los periodos de inmersión al campo, lo cual permite constatar las respuestas de la percepción de las alumnas con lo que los docentes presencian.

Con respecto a lo cuantitativo, se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 120 alumnas que cursaban el séptimo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar ofrecidas en la ENRRFM. El instrumento utilizado fue el Índice for Inclusión (Jimeno, 2014), el cual evalúa las dimensiones de culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Esto permitió identificar la percepción de las estudiantes en cuanto a sus áreas de oportunidad para desarrollar un perfil docente inclusivo y su desempeño en las prácticas profesionales inclusivas. Además, esta información, junto con los resultados de las entrevistas, se utilizó para realizar un análisis integrador que sentó las bases para una intervención, en línea con la estrategia concurrente transformadora por triangulación.

Con el fin de mantener la confidencialidad de los participantes, se decidió utilizar los siguientes códigos que se presentan en la tabla 2:

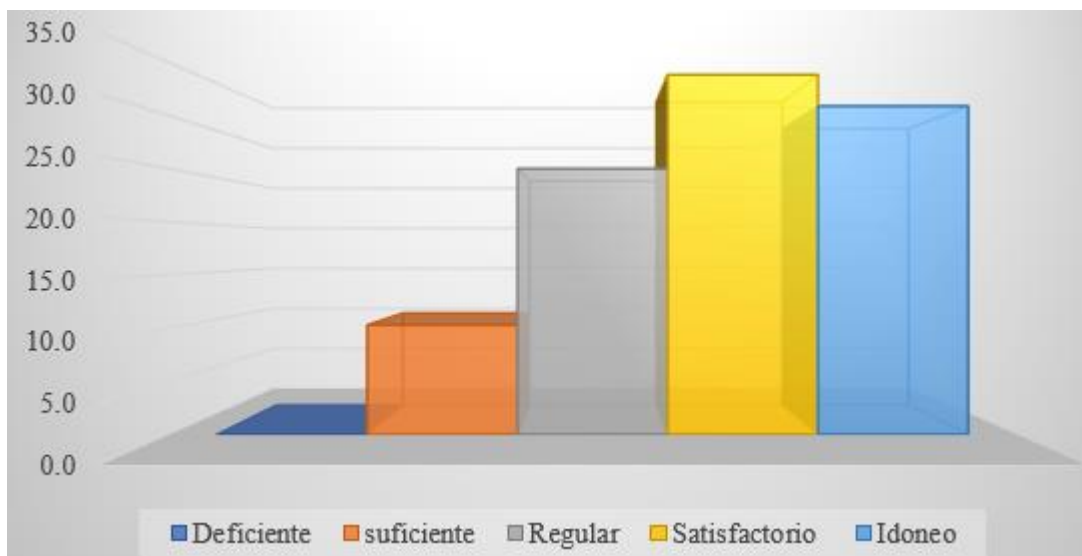
Tabla 2. Códigos de participantes

Código	Significado
1DAp7	El primer número identifica al participante, las iniciales expresan la actividad como docente asesor de prácticas profesionales y se asigna semestre en que se desempeña a través del número que se encuentra al final.
1DAD 1DEI	El primer número identifica al participante, las iniciales expresan docente del curso Atención a la Diversidad o Educación Inclusiva.
1MFLPR I7 1MFLPR E7	El primer número identifica al participante, las letras expresan Maestra en formación Licenciatura en Educación Primaria o Licenciatura en Educación Preescolar y el número indica el semestre.

Fuente: Propia

Resultados

La metodología estipulada, con un enfoque mixto y una estrategia concurrente transformadora, permitió recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos en una sola fase del estudio. Por lo tanto, a continuación, se presenta el análisis del objeto de estudio.

Figura 1. Autopercepción en culturas inclusivas

Fuente. Propia

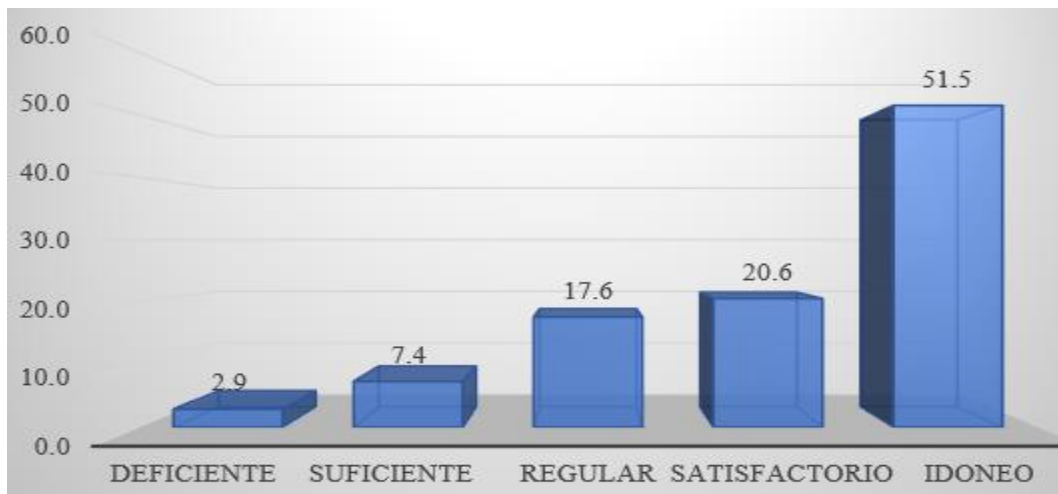
En cuanto a la figura 1 autopercepción en culturas inclusivas, se encontró que el 30.9% de los sujetos participantes se concibe con una formación idónea, el 33.8% con un nivel satisfactorio, mientras que el 25% considera que su desarrollo a lo largo de los siete semestres ha sido regular. No obstante, solo el 10.3% se sitúa en un estrato de suficiente, de lo cual se desprende que existen algunas áreas de oportunidad en lo referente a esta dimensión.

Durante su estancia en la EN, las estudiantes han cursado el Trayecto Formativo Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza, del cual se desprenden los cursos Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, que contribuyen directamente a un Perfil de Docente Inclusivo. Además, favorecen el desarrollo de Culturas, dado que en ellos se propicia que los docentes en formación puedan desarrollar y apropiarse de una perspectiva holística sobre la diversidad existente en el salón de clases. Esta perspectiva se desarrolla con la interacción con sus semejantes en el aula, así como en su práctica profesional en el centro de trabajo, donde interactúa con los alumnos, profesores, directivos y padres de familia.

La creación de culturas inclusivas implica el establecimiento de una comunidad donde los diferentes actores que convergen en ella compartan valores inclusivos que les permita erradicar la desigualdad, la exclusión y la discriminación. Además, busca generar un ambiente seguro donde puedan ejercer sus derechos y favorecer su desarrollo integral. Por lo tanto, la cultura inclusiva predominante en las alumnas de la ENRRFM no solo está propiciada por los contenidos plasmados en los programas de estudio, sino que también adquiere relevancia la condición en que desarrollan sus estudios. Dado que la institución

cuenta con la modalidad de internado, las alumnas establecen una convivencia con sus compañeras que va más allá de un aula de clase y una jornada escolar. Ellas desarrollan actividades académicas, culturales, deportivas, módulos de producción y políticas todos los días de la semana, lo cual permite desarrollar interacciones personales que fomentan una sensibilización, empatía, tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad (Martínez, Castillo, Viramontes, 2022, p. 8).

Figura 2. Autopercepción en políticas inclusivas



Fuente. Propia

Como se puede apreciar en la Figura 2, denominada "Autopercepción en políticas inclusivas", el 51.5% de la muestra se establece en un nivel de idóneo con respecto a esta dimensión, el 20.6% en satisfactorio, mientras que el 27.9% considera que existen algunos aspectos que mejorar en cuanto a su formación docente con perfil inclusivo. Esto se refleja en los porcentajes de los estratos: deficiente con 2.9%, suficiente con 7.4% y regular con 17.6%.

La SEP (2018) establece que las políticas inclusivas buscan "promover las condiciones necesarias para usar los recursos de manera flexible, de manera que los docentes cuenten con los apoyos para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo" (SEP, 2018, p. 38). Mientras tanto, Muntaner (2010) sostiene que es indispensable hacer transformaciones en las instituciones escolares basadas en las políticas inclusivas. Esto conlleva la innovación del currículo escolar, de la organización, de la infraestructura, para proporcionar una educación de puertas abiertas que elimine la exclusión de los estudiantes con alguna BAP o de las personas que integran la comunidad escolar, además de garantizar

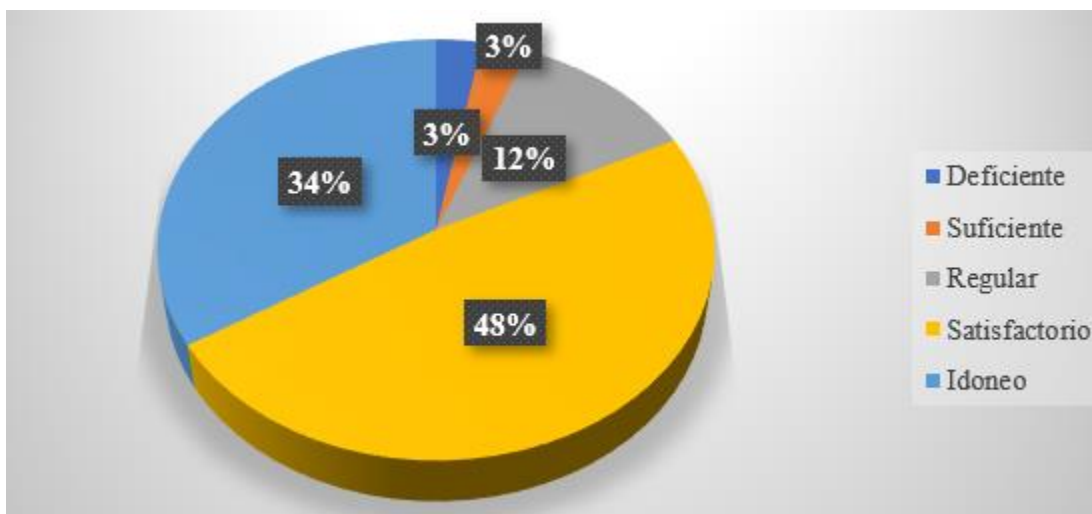
el acceso, permanencia y egreso del proceso educativo de todos los estudiantes sin distinción alguna.

Sin embargo, la realidad de las docentes en formación contrasta en gran medida con los elementos teóricos analizados en las aulas de la EN. En relación con el tipo de escuelas en las que realizan sus prácticas, se encuentran con polos opuestos:

a) Escuelas excluyentes, que por el hecho de no contar con una Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), tienden a seleccionar los estudiantes que ingresan a estas instituciones y se proporciona una educación igualitaria u homogenizada. Esto les dificulta u obstaculiza el innovar en sus prácticas profesionales, así como el implementar un enfoque inclusivo que atienda la diversidad.

b) Escuelas que sí tienen el apoyo de USAER, aunque por lo general este resulta no ser suficiente, ya que tienen aulas saturadas, con un número significativo de alumnos que presentan BAP muy marcadas, además de estudiantes con alguna discapacidad. Esto hace notar en ellas que la formación que están recibiendo no basta para atender la diversidad, además de desarrollar una frustración durante el periodo de inserción en el campo laboral por no poder garantizar la permanencia, participación y éxito de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Figura 3. Autopercepción en prácticas profesionales inclusivas



Fuente. Propia

Con respecto a la autopercepción en prácticas profesionales inclusivas, en la figura 3 se observa que el 48% de las estudiantes se aprecia con un grado satisfactorio, mientras que el 34% de las docentes en formación se considera en un nivel idóneo. El 12% se encuentra

en un nivel regular, y hay un empate con un porcentaje del 3% tanto para las docentes en formación que se perciben con un proceso suficiente como para aquellas que lo consideran deficiente.

Una de las problemáticas recurrentes que se presentan en la práctica profesional es que las maestras en formación elaboran su planeación didáctica con actividades repetitivas. Los docentes manifiestan que:

1DAp5 Al revisar las planeaciones didácticas de las estudiantes se percata que realizan actividades repetitivas, por ejemplo, lluvia de ideas o preguntas para explorar los conocimientos previos, pero esta se vuelve una rutina la mayoría de los días y en las diferentes asignaturas.

1DAp7 Uno de los temas recurrentes que se trabaja en séptimo semestre es la planificación docente, porque se les dificulta a las alumnas el diseñar actividades innovadoras acorde al aprendizaje esperado, tienden a aplicar las mismas actividades y utilizar las hojas de trabajo en exceso.

1DAD En las prácticas profesionales se observa que las alumnas realizan las actividades considerando que todos aprenden igual o que reciben la información de misma forma, caen utilizar hojas de trabajo todos los días en todas las materias.

2DEI Las alumnas no utilizan una diversidad de material didáctico, por lo general dejan de lado el material concreto para pasar a lo abstracto, o atienden un sola red de recepción de información la cual es la auditiva.

Por lo tanto, las estudiantes no tienen un amplio repertorio de estrategias que les permita atender a la diversidad del aula, lo cual implica que al momento de aplicarlas tienden a homogenizar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de las mismas estrategias didácticas, priorizando el trabajo individual. Esta situación provoca que la enseñanza impartida no sea accesible para todo el alumnado.

Una de las probables causas es el poco tiempo que tienen en la visita previa a sus prácticas, es decir, que la observación carece de la profundidad necesaria para determinar el desempeño de los estudiantes. Esto también obstaculiza el establecer una estrecha comunicación con los docentes que facilite la fluidez en la información sobre los alumnos, lo que origina un diagnóstico deficiente del grupo escolar.

Otra percepción que se tiene entre las docentes en formación es que los contenidos o el aprendizaje esperado de los planes y programas es lo esencial en la práctica profesional. En el proceso de aprendizaje, esta visión conduce a privilegiarlos sobre el alumno. De esta

forma, se homogeniza y se obstaculiza la construcción del conocimiento: se avanza en los tiempos indicados en los libros de texto mientras que el alumno se rezaga, incrementándole más BAP. Por ello, es indispensable contextualizar el aprendizaje a la situación de cada alumno, así como hacer flexible el currículum para que el estudiantado se desarrolle en un ambiente de dignidad y respeto a la diversidad, que les permita participar activamente en su propio proceso para avanzar acorde a su ritmo y a sus necesidades.

Derivado de la experiencia previa de una jornada de inserción al trabajo con los mismos estudiantes, en el segundo periodo de prácticas profesionales, las estudiantes modifican sus actividades y realizan los ajustes razonables de acuerdo con los alumnos que atienden. Además, realizan un análisis de ello en el aula de clases con el asesor de la EN, así como el compartir experiencias con sus compañeras y la autoformación a través de investigaciones en libros, artículos, o estrategias sobre la situación que se presenta.

Otra problemática recurrente en las prácticas inclusivas es la evaluación del proceso de aprendizaje. El 51% de las estudiantes manifiesta no tener una preparación satisfactoria para poder implementar la evaluación formativa durante el periodo de prácticas profesionales; solamente el 20% se autopercibe con un nivel idóneo.

Una situación recurrente es la repetición del instrumento de evaluación: el 93% de la muestra da prioridad al empleo de listas de cotejo, pero no implementa un análisis crítico de la información arrojada por este instrumento que permita implementar una retroalimentación o efectuar cambios en su práctica profesional. Además, tienden a homogenizar la evaluación de los estudiantes, sin considerar las BAP o la condición de cada alumno.

Es indispensable analizar la puesta en práctica del currículum vigente para la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar. En el segundo semestre en la EN se trabaja el curso de Planeación y Evaluación de la Enseñanza y Aprendizaje. Su propósito principal es que “los estudiantes construyan sólidos marcos de referencia para sustentar intervenciones didácticas en el aula... este curso acota su nivel de alcance a la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias en el diseño de propuestas de planeación y evaluación” (SEP, 2018, p. 6). Sin embargo, en las prácticas profesionales queda de manifiesto que, en la formación inicial de las futuras docentes, se ha priorizado el aspecto teórico: se hace un abordaje a profundidad sobre las concepciones de evaluación, de los enfoques y la perspectiva plasmada en el currículum de educación básica, mientras que pasan a segundo término el análisis, el diseño e implementación de técnicas e instrumentos de evaluación.

Aunque la formación en cuanto a la evaluación se puede complementar o mejorar en los siguientes semestres y con sus experiencias en las prácticas profesionales, al egresar de la EN aún continúa como un área de oportunidad en el perfil docente inclusivo, debido a que no se ha logrado dar ese paso a una evaluación formativa e inclusiva: persiste la implementación de una evaluación estandarizada para los alumnos en donde la del normotipo (es el referente externo o interno para evaluar en los alumnos) es la más recurrente.

De la evaluación por normotipo se desprende la denominada criterial. Esta se aplica cuando los docentes establecen con anterioridad de forma clara y concreta los aspectos, los elementos, factores o criterios que servirán como referentes para la evaluación del logro de aprendizaje. Sin embargo, estos son establecidos para todos los individuos sin considerar características de sus estudiantes, lo cual homogeniza el proceso, además lo obstaculiza y excluye al no tomar en cuenta las BAP de sus estudiantes.

La evaluación normativa es otra de las prácticas recurrentes. De acuerdo con este tipo, se evalúa al estudiante con relación al grupo en que se encuentra, se valora el desempeño individual con base en un mismo instrumento, y se contrasta el resultado con el desempeño de los demás, casi siempre ocurre con el más avanzado del aula. Sin embargo, las condiciones físicas, psicológicas, sociales y económicas son diferentes; en pocas palabras, se deja de lado la diversidad existente en el aula: “Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva” (Casanova, 2011, p. 82).

Es indispensable fomentar en las docentes en formación la implementación de una evaluación idiográfica. En esta, los referentes, criterios o elementos de evaluación son las capacidades de los alumnos en relación con su posible desarrollo. Se trata de una evaluación que muestra realmente el avance del estudiante con respecto a sí mismo, por lo que es necesario la aplicación tanto de diversas técnicas como de instrumentos, que permitan contar con evidencias reales que denoten cómo se desarrolla el proceso y las dificultades que se le presentan en su aprendizaje. Esto tiene la finalidad de que el docente reflexione sobre su propia práctica e intervenga oportunamente para atender, de forma equitativa, la diversidad presente en el aula.

Figura 4. Cómo favorecer el PDI en las estudiantes de EN



Fuente: Propia

En la figura 4 se puede apreciar la categoría construida con base al análisis de la información, la cual se denominada *Cómo favorecer el PDI en las estudiantes de EN*, de esta se desprenden las siguientes subcategorías; *Instalaciones de la EN*. Las estudiantes en su proceso de formación se enfrentan a la inmersión de la EN donde tienen todas las mismas oportunidades de acceso a sus instalaciones brindándoles asistencia y alimentación a la totalidad de su alumnado, aunque al momento de realizar esta investigación, por los asuntos de pandemia, se han enfrentado a diversas situaciones en sus comunidades y como institución se trata de atender de manera equitativa las diferentes condiciones, sociales, económicas o culturales, que presentan en sus comunidades; ya sean de comunicación y de acceso a las plataformas digitales por cuestiones de localidad o económicas.

Otra subcategoría es el profesorado *de la institución*, para lo cual los sujetos de la investigación de forma recurrente manifiestan:

2MFLPRE7Para desarrollar el PDI en la normal primero se debe iniciar con los profesores, debemos de contar docentes preparados o capacitar al personal docente para dominar la inclusión educativa, el DUA, el lenguaje a señas, y evitar acciones discriminatorias.

20MFLPRE7Se debe de capacitar a los docentes para atender la diversidad, y nos proporcionen las herramientas para nosotras aplicarlas en las prácticas profesionales.

8MFLPRI7 Que los docentes estén preparados y actualizados en el tema para que en las clases que impartan nos proporcionen una preparación en práctica, no solo teórico.

13MFLPRI7 Se necesita que todo el personal este preparado para brindar un servicio inclusivo donde exista una excelente comunicación, actividades más didácticas en cuanto al tema no caer con pura teoría, trabajar con información y estrategias relevantes en cuanto a la atención de diversidad en nuestras aulas de práctica y empezar a ser empáticos.

30MFLPRI7 Creo que en la escuela en la que estamos contamos con varios profesores que hacen lo posible para mantener la inclusión de la misma, pero se necesita principalmente incluir a todos en el aula, realizar actividades didácticas para el fomento inclusivo, no hacer las clases monótonas y que estas sean diversificadas ya que no todas aprendemos de la misma manera.

35MFLPRI7 Nuestro ejemplo son los profesores por eso deben de están preparados, conocer del tema para que puedan incluir en sus clases sus experiencias relacionadas a la inclusión del aula, en donde la metodología con la que se imparten las clases sea inclusiva, donde ellos puedan eliminar el exceso de teoría en las clases, dando un mayor énfasis en asignaturas de inclusión educativa en la formación de los docentes.

De acuerdo con lo estipulado, es indispensable contar con docentes capacitados y actualizados en cuanto a la educación inclusiva, ya que esto, en primera instancia, es la base fundamental del respeto a la diversidad. Esto permite desarrollar una enseñanza con enfoque inclusivo donde predomine la tolerancia y la empatía para poder comprender a las estudiantes de esta institución, pero no solo como una alumna que quiere ser docente, sino como un ser humano con diversas situaciones que le aquejan.

La diversidad misma de las alumnas permite detectar situaciones comunes, como el hecho de no estar con su familia y entrar a una nueva dinámica de internado, y en algunos otros casos, cuestiones de carácter específico como el cambio de cultura al que se enfrentan, hasta dificultades para la comprensión del lenguaje, dado que el español es su segunda lengua. Por lo tanto, esta capacitación es necesaria para sensibilizar al catedrático y poder prestar un servicio equitativo y de excelencia donde se valore la diversidad existente en la EN.

Además, como una acción constante, la preparación, capacitación y actualización de los formadores de formadores, en el sentido que abale el compromiso social que la propia labor docente exige como fenómeno social, se evidencia a través de la formación inicial de

quienes realizarán actividades académicas inclusivas como parte natural del proceso escolar. Con esto, es probable generar un real cambio educativo y, por consecuencia, una sociedad donde se trabaja atendiendo lo que cada uno requiere, al valorar y reconocer que todos somos diferentes.

De acuerdo con Terre (2011), “La concepción de la educación para una escuela inclusiva implica asumir el reto de una formación del docente en dos tiempos: capacitación inicial y actualización permanente” (p.8). Por ende, es de suma importancia que el docente de la EN tenga experiencia en el tema, ya sea por sus saberes experienciales, que son elaborados por los propios maestros en el desarrollo de su práctica y con el tiempo se incorporan en forma de hábitos y de saber hacer, o por los saberes disciplinarios que han adquirido a través de su formación profesional.

Estos, en conjunto con los aspectos *curriculares* dispuestos en los programas de estudio, entran en una simbiosis que permite tener una enseñanza de excelencia. No debería recaer únicamente en ser un repetidor de la teoría establecida en los cursos de estudio, sino que realmente debería integrar la inclusión educativa como un tema transversal de los diversos trayectos formativos. Así también debería evolucionar hacia clases prácticas y dinámicas, donde el docente en formación emule su proceder en una enseñanza inclusiva en las diferentes disciplinas de educación básica, evitando así que solo sea un tema para trabajar en los cursos de atención a la diversidad o educación inclusiva. De esta forma, es posible desarrollar un perfil docente inclusivo, lo que le permitirá afrontar y dar respuesta a las situaciones de su quehacer diario, en donde la diversidad y las BAP son un común denominador.

Las docentes en formación consideran que es indispensable la implementación de talleres, cursos o conferencias en torno al tema, ya que esto favorece el PDI. Algunas de las opiniones más recurrentes en las docentes en formación se expresan a continuación:

15MFLPRI7 Es necesarios recibir algún curso extra para nuestra preparación para trabajar con cualquier alumno, por ejemplo, el contar con cursos de lenguajes a señas y braille, además de contar con talleres de optativos en donde se nos enseñen las lenguas originarias de la región y el atender a la diversidad del aula.

18MFLPRI7 Algunas de las cosas que considero se pueden realizar en la normal, son aumentar los cursos que tengan que ver con la atención a los alumnos con alguna barrera para el aprendizaje y participación, también incluir las prácticas en escuelas primarias dónde existan prácticas de inclusión buenas, incluir talleres en tutorías

podría ser sobre experiencias de maestras, mismas alumnas e investigadores sobre el tema, tratar de incluir más a las alumnas de etnia en diversas actividades, valorar toda la diversidad existente en la normal para de ahí poder sacar cursos que se puedan relacionar con la inclusión.

10MFLPRE7 Nos deben de impartir talleres de educación inclusiva y de cómo ser capaces de enseñar y que todos aprendan.

23MFLPRI7 Se necesita tomar más a fondo el tema de la inclusión, a través de cursos o talleres con personas capacitadas en el tema, además dar espacio para que se comenten las cosas que hayan pasado durante las prácticas, así como de poner más en práctica nuestras experiencias buenas y sobre todo tomar más en cuenta las necesidades de los alumnos.

25MFLPRI7 Necesitamos capacitación para atender las BAP, para crear espacios inclusivos, para atender las diferencias que existen en el salón de clases, para mejorar las prácticas educativas que estamos realizando y para atender la educación socioemocional.

Por ende, para fortalecer el PDI, es preponderante que la EN (Escuela Normal) oferte a sus estudiantes cursos, talleres y conferencias que no están en la malla curricular, pero son necesarios para complementar su formación. Entre estos destacan los cursos de Braille, Lenguaje de Señas Mexicano, cuestiones socioemocionales, planeación y evaluación inclusiva. Estos pueden abordarse desde diferentes áreas, como tutorías, diplomados y cursos optativos. De acuerdo con la UNESCO (2009)

los programas de formación de docentes, tanto iniciales como en el servicio, deberían orientarse y armonizarse con los planteamientos de la educación inclusiva. Esto es necesario para proporcionar a los docentes las competencias necesarias con miras a lograr que la diversidad sea beneficiosa en el aula y de conformidad con los programas de estudio reformados (p. 18).

Las transformaciones de los planes de estudio y los cambios curriculares revelan la necesidad no solo de reconocer teóricamente la inclusión y la atención a la diversidad, sino su manifestación práctica. Así se ha establecido en la competencia del perfil de egreso de EN *Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos, para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del Plan y programas de estudio* así como en el dominio de la NEM. *Un maestro que atiende a los alumnos en un*

ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad, convivencia armónica, seguro y saludable, pero aún no se concretiza en los cursos de licenciatura ni los docentes de la EN en su práctica profesional. Por ello es necesario dar ese paso para evolucionar de una enseñanza tradicional basada en lo teórico, a la incorporación casos, experiencias o problemáticas que impliquen al estudiante movilización de saberes, que aplique la teoría y tome decisiones en cuanto a inclusión en su trabajo docente.

Dentro de la EN, es necesario investigar y aplicar alternativas que subsanen algunas áreas de oportunidad en el PDI. Tal es el caso de incorporar talleres en cuanto al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para atender la planeación y evaluación inclusiva, elementos que la EN debe fortalecer para brindar a la docente en formación la oportunidad de diseñar, aplicar y evaluar en sus prácticas profesionales, pues son herramientas fundamentales de un PDI.

Tanto el análisis del DUA como su implementación en las prácticas permitirán que las alumnas logren atender la diversidad en el aula, misma que ha sido invisibilizada tanto en los programas de estudio como en la enseñanza homogenizada. La mayoría de las veces, se ejecuta un currículo o se planifica la clase con base en un alumnado promedio, con lo que se deja de lado a los extremos. Así, los estudiantes con aptitudes sobresalientes, con alguna discapacidad, condición de vulnerabilidad o BAP, son desatendidos y considerados como promedio.

Preparar a la docente en formación en cuanto al DUA permitirá la flexibilización del programa de estudios, además de proporcionar un ambiente de aprendizaje justo y equitativo que propicie una diversidad de oportunidades de aprendizaje para atender los ritmos y estilos de aprendizaje, así como abatir BAP del alumnado. Ya que se proporcionan opciones personalizadas que facilitan avanzar en su proceso de construcción de aprendizaje de acuerdo a su situación y no como el profesor imagina que debe ser, es indispensable llevar a cabo los tres principios: proporcionar a) múltiples formas de representación, b) múltiples formas de acción y expresión, y c) múltiples formas de implicación. El DUA guía una práctica educativa basada en la atención de la diversidad, ya que "proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje. Reduce las barreras de enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes" (CAST, 2011, p. 3-4).

Discusión

Con respecto a los resultados en cuanto a las prácticas profesionales inclusivas que realizan las estudiantes, la problemática recurrente es aplicar actividades repetitivas tendientes a atender a un solo sector de los alumnos, sin considerar sus necesidades o la diversidad existente en el aula de clase. Esto también conduce a la individualización del aprendizaje, por ende, a la homogenización de la enseñanza. En concordancia con el estudio de Flores, García y Romero (2017), las prácticas inclusivas (PI) deben ser contextualizadas; es decir, implementarse acorde a las características y necesidades de los individuos del grupo.

Al realizar el análisis de la práctica inclusiva, se encuentra que un área a trabajar en la formación docente inicial es la planeación y evaluación, ya que manifiestan la repetición de un instrumento para llevar a cabo la evaluación. Además, no se logra hacer el análisis e interpretación de la información recabada para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Pero esta brecha no es inherente a las egresadas recientemente, ya que Viramontes, Martínez, Viramontes y Burrola (2020), en su estudio de seguimiento de egresadas de la ENRRFM, manifiestan que las generaciones formadas con base al plan de estudio 2012 establecen que entre las debilidades que detectan en su desempeño docente son la planeación, evaluación y atención a la diversidad.

Otro aspecto que queda de manifiesto, y en el que se concuerda con otros autores (Calvo, 2013; Casablanca, 2010; Flores, García y Romero, 2017; Martínez, Castillo y Viramontes, 2022), es que a pesar de las diversas reformas de los planes de estudio de formación docente en los cuales se retoma la atención a la diversidad y educación inclusiva, en la puesta en práctica se ha priorizado el aspecto teórico. Por lo tanto, no llegan a experimentar cómo contrastar estos conocimientos en situaciones reales que puedan ayudar en el desarrollo del PDI.

Conclusión

Con base en la autopercepción de las maestras en formación, se identifica una dificultad general referente a la planeación y evaluación inclusiva, no solo al momento de diseñarla, sino también al llevarla a cabo. Surgen cuestiones que no se contemplaron o desconocen, y al aplicarlas, no se obtiene el resultado deseado o simplemente no todos los alumnos alcanzan los aprendizajes esperados.

Además, en sus prácticas profesionales, no aplican un enfoque de atención a la diversidad, el cual reconocen que debe ser una herramienta que se tiene que dominar al egresar, tanto en lo teórico como en lo práctico. Por lo tanto, consideran que requieren reforzar lo concerniente a la creación de planeación e instrumentos de evaluación y su implementación de forma inclusiva.

Por tanto, es prudente que las prácticas profesionales desde la formación inicial den la oportunidad de conocer diferentes contextos y que las alumnas se acerquen a realidades e implementen acciones, para que la visión inclusiva y la empatía surjan desde la experiencia de estar inmersas en escenarios que les brinden la oportunidad de valorar y vivenciar jornadas académicas en Centros de Atención Múltiple (CAM), escuelas de diferentes tipos de organización (multigrado, bidocente, completa, etc.), con equipos de USAER, así como promover espacios donde exalumnas y expertos en temas específicos de atención e inclusión compartan y capaciten a la comunidad normalista.

A partir de las conclusiones del estudio, es imperante el promover desde las instituciones formadoras de docentes la apropiación de una perspectiva sobre atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo en sus prácticas profesionales. Es un espacio donde se desarrolle el respeto y empatía a las diferencias existentes en las aulas y centros escolares, para pasar de la concientización a la intervención a través de diseños universales de aprendizaje que fortalezcan el desarrollo educativo de los niños. Con ello, se permite el acceso, permanencia, participación y tránsito en el sistema educativo de todos los NNA.

Futuras líneas de investigación

Con respecto al PDI, se considera que en próximos estudios se lleven a cabo con docentes en servicio, quienes en su quehacer docente diario están interactuando con una diversidad de alumnado a los cuales deben dirigir en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, ellos tienen la responsabilidad directa de crear ambientes de aprendizaje positivos, eliminando prácticas segregadoras, para que impere la equidad, la justicia y la inclusión educativa.

Esta línea de investigación permitirá analizar lo que realmente se está haciendo en educación básica para implementar una educación inclusiva. La información recogida por observaciones, entrevistas y encuestas se puede contrastar con los marcos normativos, legales y teóricos, con la finalidad de tener una mejor perspectiva sobre este tema. Esto podrá ser un referente en la toma de decisiones para reorientar el rumbo de las acciones en formación

docente inicial, como continua, para concretizar en las aulas las PI y el PDI, evitando así que esto solo quede como un sueño utópico.

Referencias

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Bristol: Unesco.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Casablancas, S. (2010). Fases, dilemas y decisiones en torno al proceso metodológico de una investigación educativa centrada en la formación inicial docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7(7), 167-188. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5051>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4470>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0. (2013)
- Creswell, J. W. (2003). *Research: Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches*. California. E.U.A: Sage. Segunda edición.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan, y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31, y 73 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México, D. F.
- Flores, B., V., García, C., I. & Romero, C., S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*. 23 (1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Jimeneo, G. S. (2014). *El index for inclusión. Instrumento de evaluación para una escuela inclusiva* (Tesis Grado en Educación Infantil [205G]). Universidad de la Rioja. Creative Commons, Logroño, España.
- Martínez, G. I., Esparza, Ch. A. Y. & Gómez, C. R. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 21(11), 1-38. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>

- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario.* 1-24.
<https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- SEP. (2012). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria.* México: SEP.
- SEP. (2017). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Acuerdo Educativo Nacional. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica.* México: SEP.
- Terré, O. (2011). *La educación necesaria. La inclusión educativa y la atención a la diversidad para una sociedad en valores.* Lima: Studio ediciones.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.*
- Vélez, L. L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de las facetas. *Segunda época.* 37, 95-113.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>
- Viramontes, E., Martínez, G.I., Viramontes, O. & Burrola, L. (2020). Seguimiento de egresadas para mejorar la formación docente. En Fortaines, Pirela, Maza, Almarza, *Convergencias y divergencias en educación.* (pp. 63-67).

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)
Metodología	Guadalupe Iván Martínez Chairez (Principal), Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo (Apoyo)
Software	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)
Validación	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)
Análisis Formal	Guadalupe Iván Martínez Chairez (Principal). Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Apoyo)
Investigación	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)
Recursos	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)
Curación de datos	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)
Escritura - Preparación del borrador original	Guadalupe Iván Martínez Chairez (Principal). Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo (Apoyo)
Escritura - Revisión y edición	Guadalupe Iván Martínez Chairez (Principal). Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo (Apoyo)
Visualización	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)
Supervisión	Guadalupe Iván Martínez Chairez (Principal). Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo (Apoyo)
Administración de Proyectos	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)
Adquisición de fondos	Guadalupe Iván Martínez Chairez, Otoniel Viramontes Campos, Rosa Isela Gómez Castillo. (Igual)