



Significados de la inclusión educativa: retos en la práctica pedagógica de docentes en formación

Meanings of educational inclusion: challenges in the pedagogical practice of pre-service teachers

Artículo de investigación

AUTOR:

Sergio Hugo Hernández Belmonte¹

Correo: sergio.hernandezb@aefcm.gob.mx

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2811-0837>

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México, México

Recibido	Aprobado	Publicado
12 de junio de 2026	23 de agosto de 2026	29 de agosto de 2026

Resumen

Esta investigación pretende identificar cuáles son los retos de los docentes en formación de cuarto grado de la licenciatura, para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Los futuros maestros tienen acercamientos a la escuela primaria a lo largo de la carrera docente, esto les permite generar sus primeras experiencias con la inclusión educativa. Por medio de un estudio cualitativo, se busca indagar en la subjetividad de los sujetos, para ello se eligió el marco fenomenológico porque este es el que conduce al reconocimiento de sus vivencias. El instrumento que se diseñó e implementó para la obtención de los datos fue la entrevista, porque posibilita el contacto directo con los informantes que en este estudio son cinco estudiantes de cuarto grado de la licenciatura en Educación Primaria. Se concluye que existen imaginarios acerca de la inclusión que conduce a los estudiantes normalistas a adoptar decisiones en el

¹ Docente investigador de tiempo completo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México, México.



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons.
Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



quehacer áulico, cuando no cuentan con un diagnóstico no detienen su labor de enseñanza y buscan alternativas para apoyar el aprendizaje de sus alumnos; así también, se encontró que sus nociones se encaminan al enfoque de la integración educativa más que al de inclusión, situación que lleva a pensar que aun cuando cursaron asignaturas relativas a este último, su cambio de paradigma se encuentra en proceso de transformación.

Palabras clave: Formación de docentes, inclusión educativa, integración, investigación, práctica pedagógica

Abstract

This research aims to identify the challenges faced by fourth-year student teachers in developing inclusive pedagogical practices in the classroom. Future teachers gain exposure to primary schools throughout their training, allowing them to acquire their initial experiences with educational inclusion. A qualitative study was conducted to explore the participants' subjective perspectives; the phenomenological framework was chosen for this purpose, as it facilitates an understanding of their lived experiences. Interviews were designed and implemented to gather data, as they enable direct contact with the informants—in this case, five fourth-year students from the Primary Education degree program. The study concludes that preconceived notions regarding inclusion influence the decisions these student teachers make in the classroom; notably, when a formal diagnosis is unavailable, they do not halt their teaching but instead seek alternatives to support their students' learning. Furthermore, the findings reveal that their understanding leans more toward the concept of educational integration than inclusion, suggesting that—despite having taken courses on the latter—their shift in paradigm is still in a state of transformation.

Keywords: Teacher training, educational inclusion, integration, research, pedagogical practice

INTRODUCCIÓN



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons.
Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



En la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la formación inicial de docentes se realiza con base en el Plan de estudios 2012 (SEP, 2012). A lo largo de la carrera, los alumnos abordan el tema de la *inclusión educativa*, a través del planteamiento de tres cursos en específico, pertenecientes al trayecto psicopedagógico: (1) Adecuación curricular y Ambientes de aprendizaje (3° semestre), (2) Atención a la diversidad (5° semestre) y (3) Atención educativa para la inclusión (7° semestre). Estos cursos contribuyen a que el futuro maestro genere:

Ambientes propicios para el aprendizaje, considerando la diversidad y complejidad en el aula, las interacciones entre los sujetos, las relaciones con los contenidos y los aspectos estructurales; y Promover el reconocimiento y la revalorización de las diferencias como principios para la atención educativa a la diversidad, fomentando la igualdad y la inclusión en una escuela para todos (SEP, 2012, p. 13-14).

En particular el curso Atención educativa para la inclusión (SEP, 2012), tiene como propósito “que los estudiantes se apropien de los conceptos básicos relacionados con la Educación Inclusiva, reconozcan sus fundamentos legales tanto en el ámbito nacional como en el internacional, y adquieran herramientas que les permitan realizar adecuaciones para planificar de manera diversificada” (p. 2). Esto con la intención de abordar las necesidades de los estudiantes que cursan el nivel de Educación Primaria.

Los cursos antes mencionados, contribuyen al desarrollo de la competencia: Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. En particular en los siguientes parámetros: (1) Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento; y (2) Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.

Los docentes en formación inicial de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, desarrollan prácticas pedagógicas a lo largo de la licenciatura en Educación Primaria; estas son un medio para acercar a los futuros maestros a las condiciones reales de trabajo en instituciones en donde posteriormente prestarán sus servicios. Las prácticas pedagógicas se relacionan con "el análisis de contextos, situaciones socioeducativas para apreciar la relación de la escuela primaria con la comunidad, y aspectos





pedagógicos, didácticos metodológicos, e instrumentales respecto a los enfoques vigentes a la educación básica” (SEP, 2012, p.16).

Las prácticas pedagógicas se realizan de manera gradual, en un principio los estudiantes normalistas acuden a las escuelas de práctica a realizar actividades de observación, después participan al ayudar en las tareas del día a día en los grupos, posteriormente diseñan planeaciones didácticas para efectuar sus primeras intervenciones en el aula. De esta manera al llegar al séptimo y octavo semestres, llevan a cabo su servicio social durante 25 semanas, que es el espacio en donde se involucran de manera más profunda en las actividades escolares.

Es por medio de las prácticas pedagógicas, que los estudiantes normalistas tienen sus primeros contactos con la inclusión en el aula. Los docentes en formación atienden a grupos de alumnos de primer a sexto grado, perciben que la diversidad está presente en las aulas, pues, como es sabido, derivado del artículo tercero constitucional, la educación en el país es para todos. Esta situación lleva a reflexionar acerca de los saberes que construyen los estudiantes normalistas sobre las prácticas inclusivas en el aula.

El tema de la inclusión se introdujo en la formación inicial del docente de Educación Primaria, en el Plan de Estudios 2012. Este Plan es correspondiente con la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), iniciada desde 2004 en Educación Preescolar, en 2006 en Educación Secundaria y en 2009 en Educación Primaria, culminada en 2011 con la Articulación para la Educación Básica en el Plan de Estudios 2011. El Plan de Estudios 2012, está por cerrar su ciclo, pues con el Planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se dio paso a una nueva forma de entender la formación inicial docente en México, una en la que por cierto el tema de la inclusión se desvanece, porque tiene una vaga presencia en la nueva malla curricular. Hasta el momento son 10 generaciones las que han egresado con una formación basada en el Plan 2012, sin embargo, a la fecha no se han reportado estudios acerca de las significaciones que los estudiantes normalistas realizan de la inclusión en sus prácticas pedagógicas.

La motivación de esta investigación es identificar: *¿Cuáles son los retos de los docentes en formación de 4º grado de la licenciatura, para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula?* Así también,



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons.
Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



se busca reconocer: ¿Qué significados construyen los docentes en formación a partir de su experiencia en la práctica pedagógica?

Con base a la recomendación de Hernández (2018), los propósitos deben ser congruentes con las preguntas de investigación con la intención de tener claridad acerca del camino que se pretende recorrer, de esta manera los objetivos de la investigación son los siguientes:

- (a) Identificar los retos a los que se enfrentan los docentes en formación de cuarto grado de la licenciatura al desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas.
- (b) Interpretar los significados que los futuros docentes construyen en torno a la inclusión en el aula.

DESARROLLO

Muestra y metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo, porque es el medio adecuado para adentrarse a la experiencia de los sujetos, en este caso docentes en formación. El paradigma cualitativo permite la comprensión de los fenómenos sociales complejos desde la perspectiva de los participantes. De acuerdo con Beck y Bonß (1989 citados en Flick, 2015) este tipo de estudio parte del supuesto de que “la ciencia no produce ya 'verdades absolutas', que se puedan adoptar sin crítica. Proporciona ofertas limitadas para la interpretación, que llegan más allá de las teorías cotidianas, pero se pueden utilizar en la práctica de modo comparativamente flexible” (p. 18).

Este texto responde al marco interpretativo de la fenomenología, porque a partir de las experiencias de los docentes en formación se prioriza su subjetividad como base del conocimiento. Además, permite identificar la perspectiva de los docentes en formación teniendo como base sus referentes para saber cómo experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción durante el trabajo realizado en sus prácticas pedagógicas (Arnal, Del Rincón, y Latorre, 1992).





A través de un estudio fenomenológico se adquiere la posibilidad explorar, describir y comprender lo que los individuos tienen en común con base en sus experiencias con un fenómeno (Hernández, 2018). En este sentido, este estudio prioriza la voz de los docentes en formación como sujetos de primer orden, denominación que se les coloca al momento de ser ellos los que viven la realidad de primera mano.

En el trabajo fenomenológico se busca entender las vivencias de los sujetos por separado y a la vez comprender cómo estas se entrelazan para organizar una comprensión colectiva; se contextualizan las experiencias de forma temporal y espacial, se realiza una descripción de cómo los sujetos significan un fenómeno en particular, las semejanzas y diferencias que presentan en torno al mismo, las construcciones que realizan en términos de categorización (Hernández, 2018).

El dispositivo que se diseñó e implementó en la investigación es una entrevista semiestructurada, porque posibilitó el acercamiento a los sujetos cara a cara, en este sentido permitió identificar su discurso, pero también sus gestos, movimientos, actitudes en torno al objeto de estudio (Álvarez, 2003). Tal como indica Flick (2015) la entrevista incluye un guion, pero este solo es una herramienta para dar continuidad a la narrativa del entrevistado, es el medio o hilo conductor para apoyar la charla entre quien sabe y quien quiere saber. En este sentido Arfuch (2010), menciona que “la entrevista no es solamente un instrumento para acceder a una verdad oculta del sujeto, sino una forma de producción simbólica, donde se construyen sentidos sobre la experiencia” (p. 71).

La muestra en este estudio es la de casos tipo que “tiene por objetivo la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández, 2018, p. 387). La entrevista se aplicó a cinco alumnos de la generación 2021-2025 de la BENM. Se consideró que estos sujetos son adecuados para el estudio, pues, al compartir sus experiencias de inclusión permiten reconocer la construcción que hicieron como estudiantes de la BENM durante su formación inicial. Además, forman parte de la última generación de estudiantes que se formaron con el Plan de estudios 2012, el cual tenía un modelo de formación por competencias.





La información obtenida fue transcrita y revisada para poder obtener las categorías sensibilizadoras para tener un acercamiento a los datos; después se avanzó con categorías de síntesis, para reconocer aquello que servirá para llegar a los objetivos planteados; y, por último, se llegó a las categorías de análisis, que son las que tienen mayor carga de significado y responden directamente a las preguntas de investigación.

Resultados

Derivado del proceso de categorización se identificaron dos categorías de análisis, que respetan la voz de los docentes en formación como sujetos de primer orden, es decir, de aquellos que tiene contacto directo con la realidad. Los grandes retos identificados a los que se enfrenta el docente en formación son dos: (1) La necesidad de un diagnóstico de los alumnos; y (2) Asociación del concepto de inclusión con el de discapacidad. A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a cada una de ellos, tal como fueron expresados por los propios docentes en formación entrevistados. Se aclara que por ética de la investigación se respetó el anonimato de los participantes a quienes se asigna el nombre de docente 1 a docente 5, tomando solo como referencia el orden en que se desarrollaron las entrevistas.

La necesidad de un diagnóstico de los alumnos

El primer hallazgo indica que los docentes en formación entrevistados coinciden en la necesidad de contar con un diagnóstico para tener un punto de partida en sus prácticas pedagógicas. Cuando no cuentan con él se sienten incompletos, consideran que es un reto incluir a los estudiantes al trabajo grupal si no reconocen las condiciones en las que se estos se encuentran. Generan sus propias conclusiones con base a su experiencia, sin embargo, entienden que en ocasiones es insuficiente para darse una idea lo que pasa en el aula.

Un reto, porque este pues como en primera no tenemos el diagnostico como tal, pero dentro del aula yo he detectado que el niño pues se le complica esta parte de, de sentirse parte del grupo, de hecho, hay ocasiones donde él pues no, decide que mejor no, él está muy aislado del grupo (Docente 1).

Los estudiantes normalistas, se incorporan a las prácticas pedagógicas desde inicios del ciclo escolar, efectúan actividades de observación y ayudantía, y es hasta después de unas semanas que intervienen



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons.
Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



con los estudiantes dando clase, tiempo en el que consideran que se debería contar con un diagnóstico de los estudiantes que presentan barreras de aprendizaje. No obstante, la realidad los lleva a entender que no es así, que, aunque llevan semanas transcurridas existen casos de alumnos de los cuales no se sabe cuál es su diagnóstico.

Todavía no estaba el diagnóstico como tal, su papá o su mamá lo estaban llevando a una institución, donde le estaban haciendo las pruebas, test y todo eso, pues para recabar más información (Docente 3). Los padres se comprometieron a llevar a la niña a realizar una valoración, sin embargo, a la fecha no han entregado nada. La docente titular habló con ellos, pero solo postergan la entrega, mientras nosotras no sabemos qué es lo que tiene la alumna y cómo debemos atenderla (Docente 5).

Sin embargo, algo que es cierto, es que los docentes tanto en servicio como los que se encuentran en formación inicial, trabajan con los estudiantes desde sus saberes experienciales, esto quiere decir que no niegan el servicio educativo a ningún alumno, aun cuando estos no tengan un diagnóstico que defina su condición de aprendizaje.

Estamos atravesando como con una situación de diagnóstico con un niño, que la verdad todavía no tiene diagnóstico si es autismo, si es asperger ¡aja!, pero en mi experiencia yo lo podría definir como un reto a la hora de trabajar con sus compañeros (Docente 2).

No podemos esperar a que los padres traigan el diagnóstico del alumno, se podría terminar el ciclo escolar y este puede que nunca llegue. Lo importante es pensar cómo trabajar con él, finalmente somos maestros (Docente 4).

Tener un diagnóstico se identifica como un apoyo al trabajo del docente, que le permite saber desde dónde puede ejercer su intervención en el aula, qué estrategias incorporar en sus planeaciones didácticas y la manera en que llevará a cabo una evaluación formativa; el diagnóstico sirve para contar con referentes de actuación, para brindar una atención específica a los estudiantes y con ello buscar su inclusión en las actividades de grupo.





Por fortuna mi alumno contaba con un diagnóstico médico que indica que tiene autismo moderado. De esta manera, lo que hice fue investigar estrategias de apoyo para estos casos, y cada vez que me toca intervenir con el grupo sé que tengo que adecuar mis actividades a su estilo de aprendizaje; incluso cuando no me corresponde trabajar a mí sino a la maestra, yo me quedo con él para trabajar lo que se le hace más difícil (Docente 1).

Siento que, de contar con un diagnóstico, podría buscar actividades de apoyo o podría investigar acerca de cómo atender a mi alumno, sé que me falta aprender mucho, que hay cosas que no me enseña la Normal, pero que con un diagnóstico yo podría solventar por mi cuenta (Docente 3).

Asociación del concepto de inclusión con el de discapacidad

El segundo hallazgo, muestra que los docentes en formación establecen una relación entre la idea de inclusión con la de discapacidad. Así lo refieren cuando se les cuestionó acerca de las barreras de aprendizaje que enfrentan sus alumnos.

Tuve un niño en silla de ruedas, pero fue en línea, me llamo mucho la atención este niño porque era muy alegre y muy participativo en línea, pero la maestra me comentaba que, que en presencial era completamente introvertido (Docente 1).

Un niño que no tenía el diagnóstico, pero me imagino que era autismo, pero entonces el niño muy seguido iba adormilado por el medicamento que le daban (Docente 2).

Cuestiones más que nada de rezago en sexto grado por ejemplo tuve un chico, que no lo incluían dentro de las actividades y no se le consideraba de cierta manera en ellas porque no las realizaba el por ejemplo no escribía de todavía de forma convencional, él tenía una especie de discapacidad intelectual que no le permitía avanzar (Docente 3).

Mi alumna, diario se paseaba por el patio en su silla de ruedas, presentaba una atrofia muscular con la que no podía tener dominio completo de su cuerpo, pero en el trabajo en el salón sí cumplía (Docente 4).





Tengo un alumno con Síndrome de Down, es muy cariñoso con sus demás compañeros y conmigo. El proceso con él es muy lento, pues hay cosas que se le pueden enseñar hoy y al día siguiente se le tiene que volver a enseñar porque olvida las cosas muy rápido (Docente 5)

En conjunto estos testimonios evidencian que, en las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas el enfoque de inclusión se encuentra más presente que el de inclusión; los casos que lo ejemplifican con mayor detalle son aquellos en donde se describe a alumnos con alguna condición o discapacidad visible, dejando a un lado las barreras para el aprendizaje relacionadas con situaciones de tipo social, económico o emocional.

Discusión

Los resultados presentados permiten identificar los significados que los docentes en formación construyen en torno a la inclusión educativa. En primer lugar, en cuanto a la necesidad de un diagnóstico, Torres y Silva (2023) realizan una crítica interesante acerca del papel del diagnóstico en el trabajo que realizan los docentes frente a grupo, indican que este puede servir como una forma de etiquetar a los estudiantes. Según los autores el diagnóstico “es el primer paso que se debe dar ‘cuando entran a la escuela’. Una vez que el niño cuenta con un diagnóstico, deja de ser quien es y pasa a ser lo que el diagnóstico dice” (p. 100). Desde esta perspectiva, el diagnóstico se vuelve un requisito para la atención de los alumnos, sin él la inclusión parece truncada. Los diagnósticos “son estrategias de la escuela para mantener el control. Cuando se emite el diagnóstico, se escribe la sentencia de los niños” (Torres y Silva, 2023, p. 18).

Por otro lado, para la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI), la necesidad de contar con un diagnóstico para atender a los alumnos con barreras de aprendizaje y participación social, es un mito (Sancha et al, 2023). No obstante, se afirma que con frecuencia “muchas veces las escuelas, sus docentes, equipos directivos y de orientación solicitan conocer los diagnósticos como condición necesaria para escolarizar a las personas con discapacidad” (Sancha et al, 2023, p. 9). Esta situación niega la premisa





acerca de que la educación es para todos, al condicionar a los padres de familia la entrega de una evaluación médica.

Estas posturas críticas contrastan con lo expresado por los docentes en formación entrevistados, quienes no entienden el diagnóstico como una etiqueta que condiciona el acceso a la educación, sino como un referente que orienta su intervención: les permite decidir qué estrategias incorporar, cómo adecuar sus planeaciones y de qué manera llevar a cabo una evaluación formativa. Mientras la literatura discute el diagnóstico como dispositivo de control institucional, los futuros maestros lo significan desde una función práctica y de acompañamiento, esto aunado a la necesidad de sentirse preparados para atender a la diversidad. Cabe destacar que aun sin contar con un diagnóstico, ninguno de los docentes en formación mencionó haber suspendido su labor de enseñanza o haber excluido a alguno de sus alumnos en el trabajo de grupo; por el contrario, recurren a sus saberes experienciales (Tardif, 2004) para no dejar de atenderlos, esto sugiere que en la práctica cotidiana el compromiso con la inclusión antecede a la formalidad del diagnóstico médico.

En segundo lugar, con respecto a la asociación de la inclusión con el concepto de discapacidad, desde Jomtien en los años 90, se planteó el uso del término “los impedidos”, para referirse a los sujetos que presentaban una discapacidad, lo que era motivo para no poder asistir a una escuela. En la época de la integración educativa se aludía al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que los docentes conectaban de manera análoga a la idea de discapacidad como aquello que sale de la norma o lo anormal, como indica Foucault (2007).

La distinción entre integración e inclusión no solo es de carácter conceptual, sino que es un cambio de paradigma porque implica comprender que el alumno no es quien debe adaptarse a la escuela, sino que, por el contrario, es la escuela la que se tiene que transformar para atender a la diversidad de estudiantes que ingresan a ella año con año (UNESCO, 1994). No obstante, los docentes en formación continúan asociando la idea de inclusión con la de discapacidad, síndrome, trastorno o condición, así lo refieren cuando se les cuestiona acerca de los casos detectados en sus aulas.





De manera reciente con el auge de la inclusión educativa, se maneja el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), un concepto más amplio que conduce a comprender que todos los sujetos presentan barreras. Tiene barreras aquel niño que acude sin desayunar a la escuela, ese otro que sus padres están en proceso de divorcio, el que tiene problemas para socializar, el que vive lejos del centro escolar, los que tienen problemas económicos, entre otros.

De acuerdo a Ainscow y Booth (2015) las BAP “también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (p. 44). Las BAP, dan pauta a comprender que, como sujetos diversos, con características distintivas, todas las personas cuentan con alguna situación que puede ser considerada como barrera, pero al trabajar con ella o con ellas, es posible identificar áreas de oportunidad y por medio de un ejercicio constante se logra la inclusión no solo grupal sino social.

Asociar la inclusión con temas de discapacidad de cualquier tipo, de trastorno o algún tipo de síndrome, es un imaginario social que invisibiliza a los demás sujetos dentro del aula. Se da a entender que un sujeto sin ningún tipo de las condiciones enunciadas, no requiere ser incluido dentro del aula, porque para la concepción de los futuros maestros ya lo están. En este sentido, en las prácticas pedagógicas de los estudiantes se encuentra presente el enfoque de la integración más que de la inclusión. Según Araque y Barrio (2010):

La inclusión, a diferencia de la integración, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, pierde sentido el hablar de educación inclusiva para alumnos con necesidades educativas especiales, ya que se persigue la igualdad y la excelencia para todos los alumnos (p. 14).

Al asociar la inclusión solo con temas de discapacidad, se provoca la exclusión de alumnos que presentan barreras de aprendizaje, por considerarlos “normales”; genera prácticas de segregación en donde los estudiantes no reciben apoyo y tienen que buscar salir adelante por sus propios medios. Es una postura





en la que los docentes en servicio y en formación se instalan, dando a entender que, si el alumno no muestra una necesidad de forma visible, entonces no existe en el aula.

Lo anterior lleva a pensar que aun cuando los estudiantes normalistas cursan asignaturas con referencia a la inclusión, esto no garantiza que su apropiación del tema sea plena, que existen vacíos formativos que se generan en el camino. Se requiere entonces transitar hacia una formación inicial docente más sólida que lleve a comprender que una educación inclusiva es un “paradigma que exige que la enseñanza se adapte a la diversidad y resignifica en clave del siglo XXI el principio de igualdad y no discriminación, para garantizar que toda persona acceda al derecho a la educación” (Mauri y García, 2019, p. 9).

CONCLUSIONES

En esta investigación se logró identificar algunos de los retos que enfrentan los docentes en formación, para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula y las formas en que los atienden. Por medio de la escucha de sus experiencias, expresan sus significaciones en torno a la complejidad que genera propiciar espacios inclusivos, de allí que se identifican dos retos en especial:

Por un lado, se reconoce que los futuros docentes tienen la necesidad de contar con un diagnóstico de los alumnos que consideran que requieren apoyo, esto para brindar oportunidades de aprendizaje, realizan una búsqueda de estrategias o actividades para adecuarlas a los estilos de aprendizaje de sus alumnos. No se percibe el diagnóstico como un instrumento determinante de la condición del alumno, sino como un punto de partida para la toma de decisiones en el diseño e implementación de la intervención en el aula.

Por otro lado, se encuentra que en los estudiantes normalistas existe el imaginario de relacionar a la inclusión con la discapacidad en el alumno. Esta situación manifiesta la existencia de un vacío formativo, refleja una confusión entre el enfoque de integración y el de inclusión. Al solo considerar como estudiantes que requieren un trabajo a los que presentan alguna discapacidad, se olvida de los otros, generan así acciones de exclusión en el aula.





El desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva requiere compromiso del estudiante normalista, para ello tendrá que hacer frente a los vacíos formativos que ha conformado a lo largo de la carrera docente. Si bien los docentes muestran la voluntad para hacer frente a la diversidad en el aula, requieren una preparación constante para brindar los mejores medios de aprendizaje a la población estudiantil y acceder así a su derecho a la educación (Slee, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- I. Acuerdo 649 (SEP). *Por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. 20 de agosto de 2012.
- II. Ainscow, M. & Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusive. Desarrollando aprendizajes y la participación en los centros escolares*. OEI y FUGEN.
- III. Álvarez, J.L. (2003). Qué son y para qué sirven los marcos. En *Cómo hacer investigación cualitativa* (pp. 41-64). Paidós Mexicana, S.A.
- IV. Araque, N & Barrio J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, (4), 1-37.
- V. Arfuch, L. (2010). Entrevistadores y entrevistados: el juego de los personajes. En *La Entrevista, Una Invención Dialógica* (pp. 57-88). Ediciones Paidós.
- VI. Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Labor.
- VII. Flick, U. (2015). Capítulo VIII: Entrevistas semiestructuradas. En *Introducción a la investigación cualitativa* (p. 89-99). Morata.
- VIII. Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Siglo XXI.
- IX. Hernández, R. (2018). Diseños fenomenológicos. Metodología de investigación. McGraw Hill Education.
- X. Mauri, P. & García, S. (Coords.) (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons. Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



- XI. SEP (2012). *Atención educativa para la inclusión*.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2012/programas/lepri/EIVxqxYzbW-atencion_educativa_para_la_inclusion_lepri.pdf
- XII. Sancha, I., Escobar, M., Cobeñas, P. & Grimaldi, V. (2023). *Derribar mitos, construir inclusión*. Red Regional por la Educación Inclusiva.
- XIII. Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- XIV. Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- XV. Torres, A. & Silva, C. (2023). *El perverso juego de la inclusión*. Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico.
- XVI. UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS ÉTICOS Y CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

El autor declara que este manuscrito es original y no se ha enviado a otra revista. El autor es responsable del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios, ni conflictos de interés ni éticos.



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons. Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)