

# Concepciones de los formadores sobre la inclusión educativa y la formación del docente especialista en el contexto mexicano

Trainers' conception of educational inclusion and specialist teacher training in the Mexican context

María Úrsula Palos Toscano  
Secretaria de Educación Jalisco, México  
ORCID ID: 0000-0001-5024-8889  
[maria.palos@ense.edu.mx](mailto:maria.palos@ense.edu.mx)

Bertha Alicia Colunga Rodríguez  
Secretaria de Educación Jalisco, México  
ORCID ID: 0000-0002-2576-9225  
[bertha.colunga@ensj.edu.mx](mailto:bertha.colunga@ensj.edu.mx)

Felipe Espinosa Chávez  
Secretaria de Educación Jalisco, México  
ORCID ID: 0000-0002-7023-7164  
[felipe.espinosa@ense.edu.mx](mailto:felipe.espinosa@ense.edu.mx)

Cecilia Colunga Rodríguez  
Universidad de Guadalajara, México  
ORCID ID: 0000-0003-0328-788X  
[cecilia.colunga@academicos.udg.mx](mailto:cecilia.colunga@academicos.udg.mx)

Mario Ángel González  
Universidad de Guadalajara, México  
ORCID ID: 0000-0002-5762-5170  
[mario.angel@academicos.udg.mx](mailto:mario.angel@academicos.udg.mx)



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons  
Autor correspondiente: María Úrsula Palos Toscano, e-mail: [maria.palos@ense.edu.mx](mailto:maria.palos@ense.edu.mx)

Cómo citar este artículo: Palos Toscano, M. Ú., Colunga Rodríguez, B. A., Espinosa Chávez, F., Colunga Rodríguez, C., & González, M. Á. (2024). Concepciones de los formadores sobre la inclusión educativa y la formación del docente especialista en el contexto mexicano. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*. 2(4): 89-103, <https://doi.org/10.47133/rdap2024-24art7>

**RESUMEN**

Garantizar educación adecuada y de alta calidad a la diversidad que el alumnado representa, constituye un desafío que involucra a todos y requiere intervención desde distintos planos. La recomendación de la UNESCO para atender tal desafío es replantearnos qué significa la inclusión, especialmente tras considerar las inequidades reveladas en pandemia, la reapertura de los sistemas educativos en el mundo y el compromiso mundial por reconstruirlos en beneficio de todas las personas. El objetivo en este estudio es conocer el concepto de los formadores sobre la inclusión educativa y del tipo de formación a promover con estudiantes que se preparan para facilitarla. Para esto se realiza un análisis cualitativo en torno a la experiencia de los profesores formadores de docentes especialistas. Los hallazgos reflejan disenso entre formadores con relación al sentido y fines de la educación inclusiva, escaso conocimiento del perfil de egreso y, trayectorias académicas o profesionales a veces distantes de este ámbito de formación. El estudio concluye que la reflexión y el trabajo colegiado posibilitan el abordaje sistémico de la malla curricular, supera la simple aproximación a contenidos disciplinares y contribuye al conocimiento y desarrollo de destrezas didácticas que fortalezcan la formación orientada hacia la inclusión.

*Palabras Clave:* Concepciones, formadores, inclusión educativa, docente especialista.

**ABSTRACT**

Guarantee adequate and high quality education to the diversity that students represent is a challenge that involves everyone and requires intervention from different levels. UNESCO's recommendation to respond to this challenge is to rethink what inclusion means, especially after considering the inequities revealed in the pandemic, the reopening of education systems in the world and the global commitment to rebuild them for the benefit of all people. The aim of this study is to know the perc of the trainers about educational inclusion and the type of training to be promoted with students who are preparing to facilitate it. For this purpose, a qualitative analysis of the discourse of teachers who train specialist teachers is carried out. The findings reflect dissent among trainers in relation to the meaning and purpose of inclusive education, scarce knowledge of the graduate profile and academic and professional trajectories that are sometimes distant from this area of training. The study concludes that reflection and collegial work enable a systemic approach to the curriculum, going beyond the simple approach to disciplinary content and contributing to the knowledge and development of teaching skills that strengthen training oriented towards inclusion.

*Keywords:* Conceptions, trainers, educational inclusion, specialist teacher.

En materia educativa el objetivo mundial hacia el 2030 contempla garantizar educación inclusiva y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Con relación a esto, el Reporte Global de Seguimiento a la Educación (GEM) de 2020, señala que las desigualdades ya existentes y exacerbadas durante la pandemia obligan a responsabilizarnos colectivamente para apoyar de mejor manera a los más vulnerables o desfavorecidos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020a), y esto implica educar sin excepción a todas las personas, contrarrestar toda forma de exclusión y erradicar barreras que dificulten el aprendizaje sin importar la identidad, antecedentes o capacidades de los distintos educandos.

Educación con esta perspectiva supone un proceso complejo, colectivo y permanente que demanda del esfuerzo y colaboración de todos los actores educativos mediante intervenciones en distintos planos, que al articularse bajo lógicas y significados compartidos, (Palos et al., 2015) contribuyen al logro de meta 4.3. contemplada en el Objetivo 4 para el Desarrollo Sostenible (4.ODS). Sin embargo, un problema que plantean estos procesos, suele ser la opacidad que aún existe sobre el concepto de inclusión, prueba de ello son las contradicciones reportadas por el GEM al destacar que aunque el 68% de los países aseguran tener una

definición de la educación inclusiva, solo el 57% desarrolla prácticas en apoyo a los diversos grupos marginados, o bien, el hecho de que el 26% de los países aún considere que la inclusión atañe solamente a las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020b) sin tomar en cuenta a otras minorías en riesgo o en rezago educativo.

Las formas de entender y promover la inclusión han sido analizadas ya en estudios previos, sin embargo, en el ámbito de las instituciones formadoras de docentes estas concepciones y prácticas apenas empiezan a ser estudiadas, pese a que el Equipo Especial Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030, destaca que la motivación y la preparación de los docentes determina la calidad y definición de la educación futura (International Task Force on Teachers for Edeucation, 2023). El objetivo de esta investigación es explorar las concepciones que desarrollan los formadores de docentes sobre la inclusión educativa y sobre la formación a promover entre los nuevos docentes inclusivos.

Con relación al tema, existen antecedentes de estudios que analizan la necesidad de reconocer a la inclusión como un requisito importante en la formación de todo profesor, establecer un lenguaje común sobre lo que es la educación inclusiva e incorporar acciones de actualización que fortalezcan la formación de los formadores de las escuelas normales, todo ello con el fin de que las personas formadoras cuenten con bases teóricas, metodológicas y pedagógicas que les permitan formar en y para la inclusión (López et al., 2021)

En otro estudio (Figuerola et al., 2022), se describen también los procesos de formación inclusiva de docentes así como las concepciones y prácticas pedagógicas de sus formadores, del que destaca la contradicción existente entre las aproximaciones conceptuales y las prácticas que se producen en las realidades formativas, generalmente interferidas por protocolos de escolaridad, por políticas públicas y por concepciones docentes, por lo que según estos autores, es importante fortalecer las habilidades magistrales de los formadores pero enmarcadas ahora en los principios de la educación inclusiva, además de fomentar una conciencia colectiva que estimule el desarrollo de competencias personales, profesionales y sociales basadas en la autonomía de cada individuo.

Por otra parte, en la revisión que Cruz-Navarrete y Bustamante-Cruz (2023) realizaron sobre los desafíos de la formación en el marco de la inclusión, destacan propuestas para orientar y fortalecer la formación inicial hacia un enfoque inclusivo mediante la discusión sobre los principios orientadores de dicho enfoque, la definición de competencias requeridas por los formadores, la revisión de sus concepciones pedagógicas, los programas educativos y las prácticas formativas de las nuevas generaciones de docentes, así como la vinculación con escenarios escolares que permitan a los futuros especialistas afrontar situaciones concretas.

El estudio de Martínez-Galaz et al. (2024), explora las concepciones del profesorado formador de docentes sobre la relación entre el género y la formación científica, cuyos hallazgos evidencian las visiones reflexivas de los formadores sobre lo que conocen de modelos formativos heterónomicos y sus actitudes cuestionadoras sobre la brecha, los estereotipos y las jerarquías de género en la ciencia, sin embargo, estos autores reconocen que su análisis fue aplicado sólo al profesorado sensible a dichos temas, por lo que recomiendan realizar nuevos estudios con el profesorado que no ha reflexionado al respecto, con el fin de valorar si la instalación de estas temáticas contribuye a la discusión y formación docente en las universidades.

Recapitulando los trabajos que anteceden es posible observar un interés creciente en la inclusión y su importancia para la formación de nuevos profesores, sin embargo son escasos

los reportes que analizan la relación entre este fenómeno y la preparación de docentes que buscan especializarse en ello, pues en este lustro predominaron reportes centrados en la formación de docentes regulares mientras que sólo algunos abordaron concepciones o prácticas vinculadas a profesores especialistas. Por otra parte, existen datos que justifican la necesidad de seguir indagando en tal sentido, ya que, según el informe mundial sobre docentes, los formadores no preparan adecuadamente a los docentes, y los profesores manifiestan no sentirse preparados para responder a la diversidad de capacidades, etnias, lenguas o condiciones del alumnado (International Task Force on Teachers for Education, 2023.)

### Referentes Teóricos y Conceptuales

A nivel internacional la educación inclusiva se define hoy como un principio que acoge y apoya a la diversidad existente entre todos los estudiantes, por asumir que todos los estudiantes cuentan por igual y que la educación es un derecho humano y fundamento de sociedades más justas. Más que una estrategia, la inclusión constituye un proceso permanente y continuo, cuyo objetivo es superar obstáculos derivados de actitudes, factores contextuales o supuestos que subyacen a prácticas docentes que limitan la presencia, participación y logro de los educandos. (UNESCO, 2017)

Según la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, las escuelas que avanzan hacia la inclusión se caracterizan por lograr mayor consenso en torno al respeto por la diferencia y al compromiso por brindar oportunidades equitativas de aprendizaje a todos los y las estudiantes. Se trata de contextos en los que existe un alto nivel de colaboración entre el personal, de resolución conjunta de problemas y de responsabilidad compartida, son escenarios cuyas formas de organización consiguen integrar el apoyo especializado con las prácticas docentes participativas por naturaleza. La inclusión, por tanto, es “un movimiento que requiere cambios significativos en el pensamiento y la práctica docente en el seno de las escuelas” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2021, p.25).

Cabe destacar que el pensamiento o las concepciones de los docentes son entendidas como los significados e interpretaciones que los formadores elaboran en torno a conceptos tales como: *inclusión*, *formación* o *práctica educativa*, mismos que se tornan visibles a través de lo que ellos dicen, hacen o comparten entre sí. La manera en la que las personas se formulan estos y otros conceptos ya ha sido explicada por modelos teóricos derivados de la psicología cognitiva y la de enfoque socioconstruccionista, primero a partir de aportes de Vigotsky, Wertsch y Bruner, que coinciden al reconocer en los procesos intelectivos y del lenguaje los factores mediante los cuales se construye la comprensión del mundo y la organización de las conductas, las acciones o las prácticas. Posteriormente, por Gergen, cuya perspectiva fenomenológica y socioconstruccionista atribuye al lenguaje, a la actividad y la interacción colectiva, la construcción de significados en la especificidad de cada momento y contexto.

Según Vigotsky (1995), el origen de los significados se encuentra en las conexiones que el hombre establece a través de los signos y símbolos de su cultura. Wertsch (1995), al retomar esta idea enfatiza que los signos y la apropiación de estos facilita al individuo el contacto con el mundo interno de otros, permite influir en ellos y en el suyo propio. Bruner (1998), por su parte resalta que el sentido que se otorga a los conceptos o situaciones finalmente es producto del consenso entre el hombre y la cultura en la que cada uno se halla inmerso.

Desde la perspectiva socioconstruccionista, el verdadero significado de los hechos y experiencias se construye socialmente mediante el consenso, ya que estos sólo cobran validez

o relevancia en función de la red de relaciones que la vivencia de estos hechos o experiencias impone a quienes participan de los mismos, (Gergen, 2011). El diálogo construccionista se centra en el cómo las prácticas relacionales dentro de los grupos crean y sustentan creencias en lo real, lo racional y lo bueno, “cuando las personas crean significados en conjunto, también siembran las semillas de la acción. El significado y la acción están entrelazados” (Gergen, 2024). Así que lo que importa entonces, es conocer cómo se construye esta visión *del mundo que es la inclusión* y cómo es que ésta incide en la práctica de los individuos que fueron formados bajo tal visión.

## **METODOLOGÍA**

En este trabajo se emplea un paradigma cualitativo de investigación dado que lo que se busca es acceder a la subjetividad de los formadores a partir de lo que dicen y hacen, al interactuar en el escenario de una institución formadora de docentes de la Zona Metropolitana del Estado de Jalisco. Para tal efecto se diseñó un estudio de tipo fenomenológico en el contexto de una institución de educación superior formadora de docentes especialistas que cursan la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) 2018. Se trata de una escuela normal que cuenta con una plantilla de 45 docentes con distintos perfiles profesionales, que se desempeñan en distintos ámbitos laborales.

### *Participantes*

Quienes tomaron parte en este estudio son 12 formadores de la Escuela Normal Superior de Especialidades y 18 estudiantes que accedieron a compartir sus testimonios. Los criterios para participar fue que estuvieran adscritos a la Normal, que mantuvieran alguna cercanía con las escuelas de práctica y que contaran con más de dos años en el servicio. La invitación a participar respondió, además, a criterios opináticos.

### *Técnicas e instrumentos*

Para recabar los datos se utilizaron entrevistas abiertas a manera de conversación informal con los formadores en cuyo caso, la expertiz del entrevistador fungió como recurso central en la captación de la información. Otra técnica fue la del grupo focal, (Descrito en la tabla 1 como entrevista grupal) por considerar que al centrarse en la pluralidad y variedad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes facilita la investigación colectivista más que individualista y se hace en un espacio corto de tiempo, Martínez (2015) y porque según Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), permite examinar lo que las personas piensan, cómo piensan y por qué piensa de esa manera.

### *Procedimiento*

La aproximación inicial a las concepciones de los formadores se produjo a partir de inquietudes expresadas por algunos profesores, en torno a la necesidad de generar acuerdos que garantizaran el logro de aprendizajes en las distintas asignaturas y la aplicación de proyectos que los estudiantes desarrollan en las prácticas. A partir de esto, se recuperó

información importante que orientó en el diseño del estudio y facilitó la negociación para su entrada y desarrollo en el campo.

*Reducción de la información*

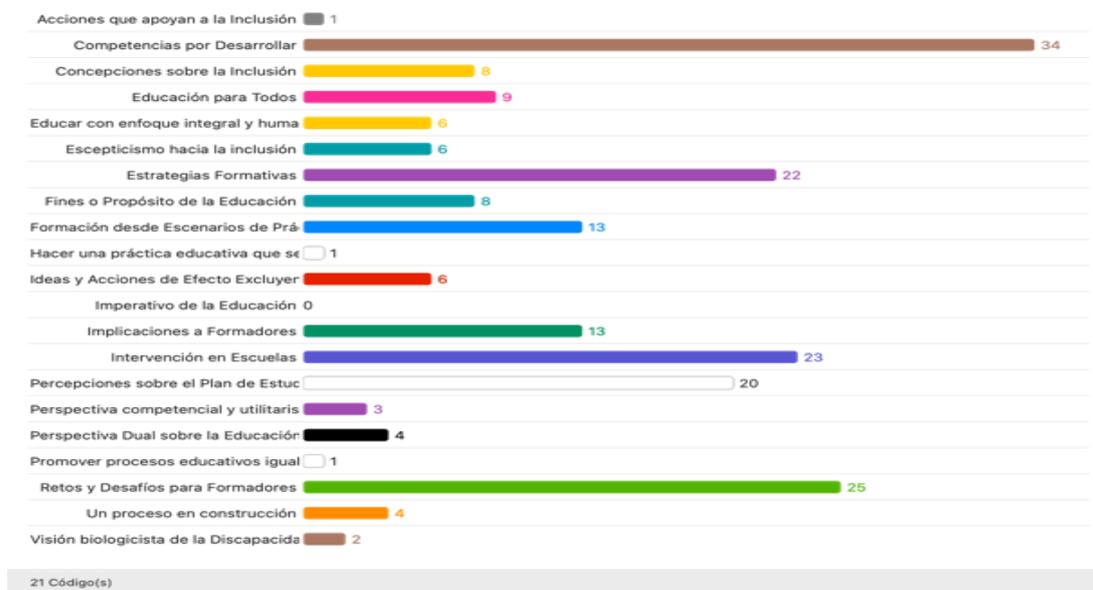
El universo de datos que se analizó aparece descrito en la tabla 1, para su procesamiento acudimos al empleo del software Atlas.ti 22, y se desarrolló conforme la técnica inductiva de análisis, mediante el método comparativo constante, en que se aplicaron ejercicios analíticos de contraste entre los datos obtenidos y los referentes teóricos o conceptuales antes explorados. La tabla 1 resume el rol de los participantes, su experiencia en el servicio y su ámbito de desempeño.

*Tabla 1. Caracterización de la Muestra y Datos Analizados*

Documentos Primarios	Participantes Formadores/Estudiantes	Experiencia (Años Servicio)	Formación (Docente/No Docente)	Ámbito Desempeño Educativo/No Educ.
✓ 12 Entrevistas Individuales	1	0 – 5	Docente	Educativo
✓ 1 Entrevista Grupal	7	5 – 10	5 Docente/ No Docente	6 Educ./1No Educ.
	2	20 – 25	1 Docente/1 No Docente	1Educ./1No Educ.
✓ 6 Documentos Revisión	2	25 – 30	1 Docente/1No Docente	1 Educ./1 No Educ

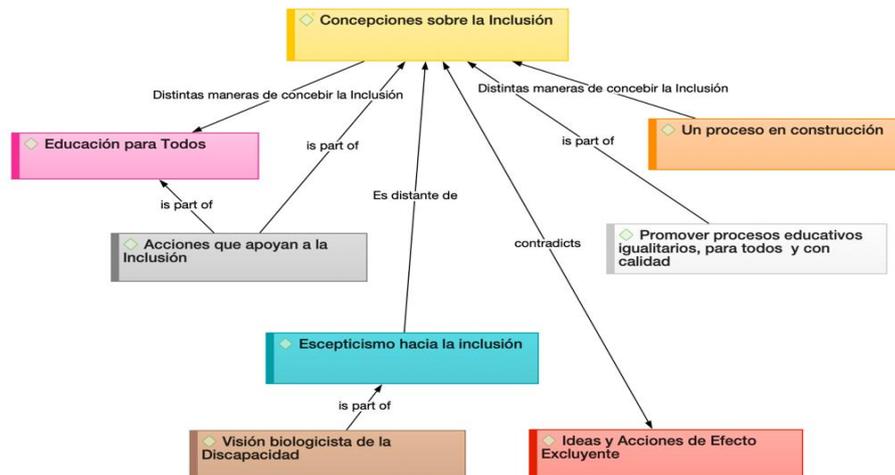
Del primer ejercicio analítico se obtuvieron de 13 documentos primarios, 273 citas derivadas de su lectura vertical, mismos que pudieron agruparse en los 21 códigos reflejados en la Figura 1. En ella se muestran las recurrencias encontradas durante la etapa de codificación abierta:

*Figura 1. Recurrencias Encontradas*



La lectura posterior a los textos recuperados ofreció la posibilidad de identificar relaciones entre los conceptos inicialmente codificados como puede apreciarse en la Figura 2, esto a su vez permitió establecer los distintos ejes para el análisis.

Figura 2. Redes de relación entre algunos conceptos



## RESULTADOS

Los distintos puntos de vista de los formadores en torno a la inclusión y las mediaciones que realizan para contribuir a la formación de especialistas que se reportan en este apartado son resultado del contraste entre las categorías emergentes y las categorías analíticas que sirvieron como referentes para orientar el análisis. Tales resultados se resumen en la tabla a continuación:

Tabla 2. Distintas Concepciones de los Formadores sobre la inclusión y la formación de especialistas

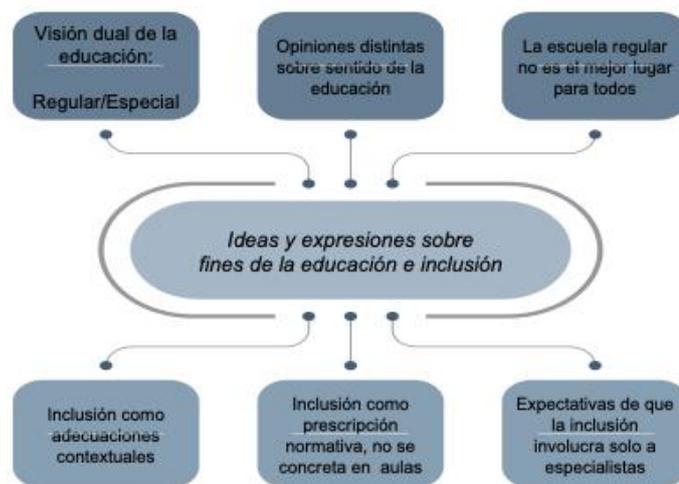
### Categorías Emergentes

Categorías Teóricas	Discursos	Nociones sobre la inclusión y la educación (Ver Tabla 3)	Destrezas que suponen deben desarrollarse (Ver Tabla,4)		
	Acciones			Mediaciones ofrecidas en la Normal y Escenarios de Práctica (Ver Tabla 5)	Testimonios y producciones estudiantiles (Ver Tabla 7)
	Interacciones				Colaboración y consenso entre los formadores (Ver Tabla 6)

Alusiones detalladas y amplias se describen en las tablas que siguen y, son las mismas que al codificarse dieron lugar a las categorías emergentes que ahora permiten –con base en los datos–, dar cuenta de los puntos de vista y de las mediaciones que los formadores consideraron necesarias para contribuir a la preparación de especialistas en inclusión educativa.

El discurso de los participantes contenido en la figura 3 refleja el hecho de que algunos formadores aún expresan una visión dual de la educación, ya que aluden a una educación regular y a una educación especial, sin precisar si tal distinción responde a las modalidades en qué reconocen el servicio u obedece a fines distintos que atribuyen a la misma. Además de esto, los formadores expresan opiniones encontradas en torno al sentido de la educación actual ya que mientras algunos consideran que ésta debe ser de calidad, equitativa y para todos, también hay quienes piensan que la educación hoy apunta solo a desarrollar conocimientos para resolver en lo inmediato o para capacitarse en un trabajo, mientras que otra minoría de formadores, señala que la escuela regular no siempre es el mejor lugar para todos, o por lo menos no, para las personas con daño neurocognitivo o dificultades severas de conducta. En lo que sí coinciden, es al señalar que no todas las personas aprenden del mismo modo y en la misma medida, sobre todo las personas con discapacidad.

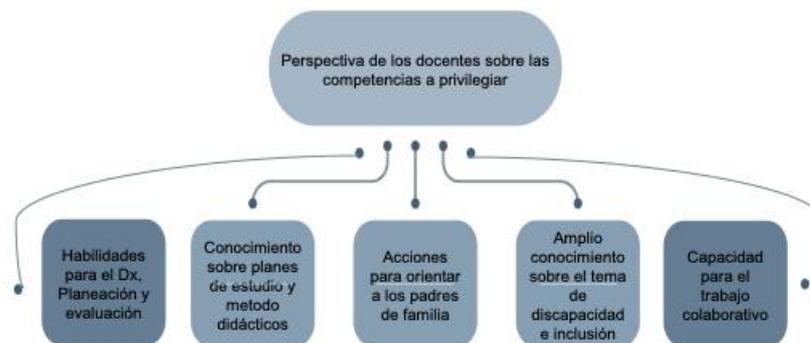
*Figura 3. Lo que piensan y expresan sobre la educación e inclusión*



Sobre la inclusión también expresan opiniones diferentes ya que aunque 6 de 12 participantes coinciden al describirla cómo un proceso para asegurar a todos el acceso a las escuelas, mediante adecuaciones contextuales que propicien la equidad para que todos logren una educación como tal, especialmente los alumnos con discapacidad, otros en cambio, consideran que la inclusión es todavía una prescripción a nivel legislativo o normativo, un proceso sobre lo que hay mucho escrito, pero que difícilmente se concreta en la cotidianeidad de las aulas o escuelas, ya que la diversidad aún continúa sin ser reconocida o aceptada. Hay quienes identifican diversas posturas respecto de que en muchas escuelas todavía se piensa que la inclusión es tarea de unos cuantos, se trata de espacios en los que, según argumentan, prevalece la expectativa de que la inclusión es tarea solo del maestro especialista. Otra minoría de participantes son los que consideran que la inclusión educativa tendría que replantearse, ya

que no todos los sujetos están preparados para estar dentro de un aula, ya que la condición de algunos alumnos no les permite estar incluidos puesto que eso no les beneficia ni a ellos ni al resto del grupo.

*Figura 4. Percepciones sobre la intervención del especialista y las competencias en las que suponen deben de formarlo*

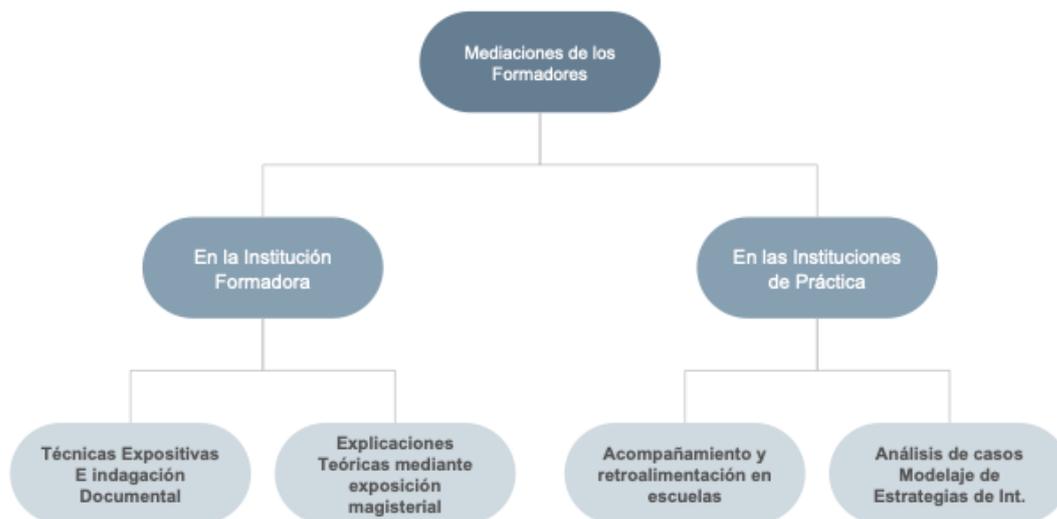


Con relación a las competencias que consideran propias de la preparación del especialista, la figura 4 recupera las percepciones de los participantes, que en su mayoría remiten: al conocimiento sobre distintas discapacidades, conocimiento sobre diversos estilos de aprendizaje, habilidades específicas para evaluar el desarrollo y para identificar requerimientos de apoyo, además de la destreza para realizar planeaciones “frescas” e “innovadoras” que brinden respuestas a la discapacidad. Son pocos los formadores que asocian la participación del especialista con acciones para concientizar a los padres de familia, con la asesoría y con la colaboración con los docentes regulares, mediante acompañamiento en la aplicación de estrategias diversificadas. Mientras que solo una minoría visualiza a los futuros especialistas como gestores de cambio en los distintos escenarios escolares.

Estos formadores son quienes consideran a los especialistas como responsables de “remover situaciones que obstaculizan la participación o el aprendizaje en las aulas o escuelas”, en ese sentido reconocen que las habilidades para la observación, el análisis contextual, la indagación y la colaboración con los otros agentes educativos son las competencias profesionales a desarrollar primordialmente.

Con base a tales percepciones, algunos formadores buscan que los especialistas en formación desarrollen habilidades para conocer sobre “problemáticas neurocognitivas”, realizar diagnósticos, cuenten con mayor dominio de planes y programas de los diversos niveles educativos, adquieran conocimiento sobre los enfoques didácticos, la planeación y diseño de estrategias didácticas, sin precisar si a lo que aluden es la una didáctica alternativa o especializada o la didáctica en general. Aunque en menor medida también hay formadores que consideran necesaria la estabilidad emocional, la motivación e iniciativa para hacerse de un bagaje teórico y metodológico que permita hacer frente a la diversidad, al trabajo interdisciplinario y a la colaboración, así como la iniciativa y destreza para orientar, acompañar y co-enseñar junto a otros docentes de educación regular y especial.

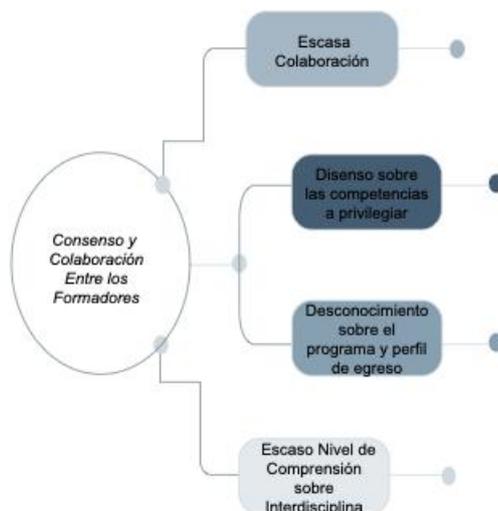
Figura 5. La mediación que los formadores realizan en la Normal y en Escenarios de Práctica



Por lo que corresponde a las estrategias formativas la figura 5 resume las mediaciones de los formadores, que básicamente consisten en prácticas expositivas en torno a contenidos declarativos de las asignaturas que imparten, la revisión documental y el análisis de material bibliográfico. Mediante éstas, las personas formadoras buscan orientar sobre el rol que como especialistas deben jugar los futuros profesores en distintos ámbitos de intervención en las escuelas. Los formadores cuya experiencia laboral está más ligada al ámbito educativo, logran incorporar además el modelaje de estrategias específicas o bien, el estudio de casos en torno a la evaluación e intervención de alumnos con discapacidades específicas, sin embargo, sus mediaciones difícilmente se relacionan con el acompañamiento o asesoría a la que han aludido como competencia a desarrollar entre los estudiantes.

El acompañamiento a los docentes en formación en las escuelas de práctica tiende a concretarse a través de la retroalimentación a sus propuestas didácticas, o en orientaciones para negociar con directivos o docentes la aplicación de las mismas, mediante éstas, los formadores de la Normal afirman privilegiar la vinculación reflexiva entre el análisis teórico y los casos reales que en las escuelas enfrentan. En este tipo de mediaciones la familiaridad o experiencia del formador con los escenarios de práctica parece desempeñar un papel importante. Otra estrategia formativa de uso reciente es el acompañamiento en el diseño y aplicación de los proyectos socioeducativos y los de aprendizaje en el servicio mediante los cuales los formadores intentan promover que los futuros especialistas pongan en práctica las competencias que han ido desarrollando, sin embargo, estos proyectos no siempre pueden ser aplicados y solo en contados casos estos proyectos van más allá de la atención directa con los alumnos e incidir además en las formas de organizarse y colaborar.

Figura 6. Consenso y Colaboración entre los formadores



Con base en los hallazgos representados en figura 6 se aprecia que con relación a la idoneidad del plan y programa de estudios también existen distintos puntos de vista que producen un efecto importante en el tipo de preparación que los formadores fomentan, e influye finalmente en los perfiles de egreso. Con relación a este tema, algunos participantes expresan la necesidad de conocer más a fondo sobre los cambios y el rumbo que ha tomado la educación actualmente, sobre las políticas educativas que sirven de base a los nuevos programas formativos de las normales, así como en torno al papel que deben desempeñar los profesionales de la educación especial hoy en día. Algunos formadores refieren que la responsabilidad de involucrarse en el diseño de los programas permitiría comprenderlos y abonar más a la formación de nuevos especialistas.

Por otra parte, hay quienes afirman que un plan de estudios como el de la LIE, no ha dado respuesta a las necesidades y las demandas que actualmente existen en el ámbito laboral al que se integran los egresados, ya que los nuevos especialistas egresan sin contar con las herramientas para el trabajo en educación especial, se les forma para atender a la diversidad, pero no se les habilita para dar respuestas específicas a la discapacidad pues pesar de que tiene un enfoque de más equidad, más de acción colaborativa y comunitaria por parte del docente, el programa resultó desarticulado, extenso y dejaba de lado el aprendizaje especializado que brinda respuesta a las discapacidades, razón por la cual celebran el cambio de plan y programas de estudio.

Finalmente, la figura 7 muestra las expresiones recuperadas entre los docentes en formación, mismas que reflejan una visión poco clara sobre las competencias profesionales que deben desarrollar al concluir su formación inicial, las dimensiones del perfil de egreso y la confusión que les genera la falta de colaboración y articulación entre sus formadores.

Figura 7. Testimonios de los especialistas en formación



## DISCUSIÓN

Llama la atención el disenso encontrado en las opiniones de los formadores, ya que según la Agenda Internacional hacia el 2030 para el Desarrollo Sostenible —que México adopta—, tendríamos que lograr consenso en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021), específicamente a través de la meta 4.1 que busca asegurar el acceso efectivo a educación inclusiva, equitativa, intercultural e integral de calidad con particular atención a grupos en desventaja (ya sea por sexo, origen étnico, pobreza, discapacidad) lo cual constituye la hoja de ruta para los sistemas educativos y sus formadores, lo que invita a replantearse si en el contexto estudiado los conceptos y prácticas formativas son comprendidos y realmente orientados a preparar especialistas calificados para contribuir a una educación con tales características.

En este sentido los resultados en este estudio son coincidentes con los encontrados por Jiménez-Ruiz et al. (2018), en el que resalta la necesidad de conceptualizar la educación inclusiva haciendo partícipes a los propios agentes educativos o formadores, ya que las concepciones y epistemologías que hay de fondo contribuyen a construir los principales imaginarios colectivos que facilitan o dificultan la puesta en marcha de actuaciones educativas inclusivas, y que remiten a lo que Martínez et al. (2015) denominan perspectiva interactiva; en la que las construcciones docentes con mayor potencial interactivo, dilemático y reflexivo entre los docentes se encuentran más próximas a concepciones educativas inclusivas.

De manera semejante es coincidente con el estudio de Aguayo (2020) cuyo análisis de las creencias y opiniones sobre la función profesional los formadores, concluye que ellos vinculan la función docente con la entrega, dedicación sacrificio, pero no directamente con la producción de conocimiento. Por lo que reitera la importancia de estudiar y comprender los pensamientos, creencias y prácticas de los grupos de docentes para mejorar la calidad educativa en las instituciones, y generar propuestas de formación y actualización viables que realmente incidan en sus prácticas profesionales.

Por lo que corresponde a las competencias que asumen como importantes cabe destacar que si bien estas destrezas coinciden con algunas dimensiones del perfil de egreso de la Licenciatura en Inclusión Educativa o LIE (Secretaría de Educación Pública, 2018), no todos los participantes consideran como delimitados de competencia también importantes, que son requeridos para formar a un docente inclusivo, ya que las destrezas que mencionan básicamente se vinculan con el trayecto de práctica, más no explicitan la integración que hacen de éstas con

los otros trayectos formativos que, en su conjunto, configuran el proceso formativo inicial, tal es el caso del trayecto bases teóricas y metodológicas para contribuir a la enseñanza, o el de la formación para la enseñanza que contempla del plan de estudios 2018.

Es decir, los formadores no siempre contemplan estos otros dos ejes igualmente importantes que por un lado, permiten al especialista en formación ser conscientes de los mecanismos de exclusión y por otra parte, contribuyen a capacitarlos para adaptar su métodos y materiales didácticos a diferentes necesidades de los distintos grupos de alumnos y en especial, la de aquellos con requerimientos específicos para el aprendizaje, conforme señala la Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020b). Lo que por otra parte inhibe o posterga la comprensión y asunción de las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión, la adquisición de capacidades para participar en el funcionamiento eficaz de la escuela en su vínculo con la comunidad, conforme a lo que plantea el perfil de egreso de esta profesión.

De manera semejante Gil-Deza et al. (2022) también reporta que los saberes sobre la planificación y diseño de clases son valorados como los más significativos y cercanos a su ejercicio profesional. Los saberes reflexivos son más esporádicos y los saberes de la puesta en marcha son los que más se distancian de la práctica laboral.

Con relación a las mediaciones que fueron reportadas puede decirse que entre los formadores existen diversos niveles de conocimiento y reflexividad sobre los fines y rasgos de la educación inclusiva. Algunos formadores, aunque tienen dominio de un área del conocimiento, no tienen experiencia previa en cuanto a lo que involucra la educación especial y la inclusión, desconocen lo que necesitan saber los docentes en formación y cuáles son las habilidades y competencias que van a requerir al momento de incidir en la práctica, por lo que como formadores carecen de elementos para determinar a qué o a cuáles aspectos dar mayor peso.

En otros casos aún, cuando la experiencia laboral de los formadores está ligada al ámbito educativo, existen versiones encontradas sobre lo que debe caracterizar la intervención del especialista. Otros formadores tienen claridad en qué tipo de conocimientos promover en las distintas asignaturas de la malla curricular, sin embargo, encuentran dificultades para orientar a los alumnos sobre la manera en que deben emplearlos en apoyo a la inclusión educativa. Es así que, la diversidad de opiniones y la ausencia de consenso entre los formadores interfiere con el logro de las competencias previstas en el perfil de egreso de los especialistas en formación.

## CONCLUSIONES

Finalmente, podemos concluir que el punto de vista de los formadores se caracteriza por la diversidad de significados ya que prevalece el disenso en torno a la educación, inclusión y las destrezas a privilegiar en la formación de futuros especialistas, además que el conocimiento global del plan de estudios, la malla curricular, y del perfil de egreso en general es limitado. Por otra parte, las oportunidades de intercambio, colaboración y actualización con sus pares formadores son escasas, lo que condiciona la articulación de esfuerzos rumbo al logro de metas previstas en el desempeño de las tareas formativas.

Entre los principales desafíos destaca la necesidad de los formadores por conocer, comprender y formarse para promover la inclusión. Es decir, hace falta que los formadores amplíen su conocimiento sobre los planes de estudio y de los perfiles de egreso a fin de

contribuir en la formación de especialistas capacitados para prever y superar barreras contextuales al aprendizaje y la participación. Resulta prioritario propiciar espacios de diálogo entre los formadores a fin de lograr mayor comprensión sobre lo que define a la Inclusión, es decir que se apropien de conceptos comunes sobre sus procesos, fines y evolución. Mayor capacitación y colaboración entre los formadores a fin de que aseguren una preparación integral y no solo la aproximación a contenidos disciplinares desde el esfuerzo individual, sino desde la articulación y el abordaje sistémico de los distintos trayectos de formación que configuran la malla curricular.

## REFERENCIAS

- Aguayo, H. B. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 348-369. Epub January 30, 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cruz-Navarrete, E. y Bustamante-Cruz, R.A. (2023) *Desafíos de la Formación Docente en la Inclusión Educativa en Educar en la Diversidad: Necesidades y Propuestas Educativas*. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.
- Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030 (2023) Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la la escases de docentes; puntos clave. Publicación en línea. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa)
- Figuroa, R. E., Bernal, M. P. & Thorné, R. C. (2022). Formación inclusiva: concepciones y prácticas pedagógicas en docentes de educación superior. *Assensus*, 7(12), 234-251.
- Gergen, K. (2024). Fundamento Teórico. *The Taos Institute* <https://www.taosinstitute.net/about-us/theoretical-background>
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la Construcción Social*. Paídos.
- Gil-Deza, L. (2022). Entre lo Ideal y lo Real: Las Creencias de Docentes Noveles sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de su Formación Inicial. *Revista de Educación*, 25(1), 213–230.
- Gobierno de México. Objetivo 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad*, en México: Agenda 2030. <https://www.gob.mx/agenda2030#:~:text=>
- Hamui-Sutton, Alicia. y Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La tecnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- International Task Force on Teacher for Education. (2023). *Informe Mundial Sobre el Personal Docente: Afrontar la escases de docentes, puntos clave*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa)
- Jiménez-Ruiz, M., Rodríguez-Navarro, H., Sánchez-Fuentes, S. y Rodríguez-Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217.
- López-Galvan Y. A., Antúnez-García M. y Rodríguez-Guevara A.E (2021) Trayecto Formativo en Educación Inclusiva para Docentes Formadores. En A. Sánchez [Editor]. *Memorias del 4º. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. [https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2882-1697-Ponencia-doc\\_.pdf](https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2882-1697-Ponencia-doc_.pdf)
- Martínez Migueléz, Miguel. (2015). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez-Galaz, C. P., Palomera-Rojas, P. V., Baquero-Mendieta, G. M. y Melo-Letelier, G. F. (2024). Concepciones del profesorado formador de formadores sensible a la relación entre el género y la educación científica. *Formación universitaria*, 17(1), 33-44. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100033>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020a) *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020b) *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021) *Llegando a todos los estudiantes: Una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa)
- Palos, Ú., Avalos, M. & Montes, R. (2015). Significados y prácticas de mediación orientada a la inclusión en el contexto mexicano. *Revista Española de Discapacidad*. 3(2), 79-97. [https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/157/pdf\\_40](https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/157/pdf_40)
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Plan de Estudios 2018, Licenciatura en Inclusión Educativa*. Dirección General de Superación para el Magisterio.
- Vigotsky, Lev S. (1995): *Funciones Psíquicas Superiores* (Vol. III). Visor.
- Wertsch, J. V. (2001). *Vygotsky y la función social de la mente*. Paidós