

# 2 PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SEA EN MÉXICO

**Mg. Gladys Elisabeth Steger<sup>1</sup>**  
**Lic. Miriam Ruiz Lugo<sup>2</sup>**  
**Lic. Araceli Santos López<sup>3</sup>**

## Resumen

Uno de los temas que preocupan hoy en día al sistema educativo en todo el mundo es la inclusión educativa. Desde hace unos años se vienen realizando estudios en diversos países para conocer cuál es la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa; de igual modo, cómo la llevan a la práctica. Es que depende de ellos que este concepto se haga realidad en las aulas. Esta investigación tuvo como finalidad conocer cuál es la actitud y autopercepción de la práctica docente hacia la inclusión educativa. La población participante fueron docentes de instituciones educativas adventistas de la educación básica de algunos estados mexicanos. Se utilizó una metodología cuantitativa, con la implementación de dos instrumentos: la SACIE-R y la TEIP. Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales de los datos. Los resultados indicaron que los docentes

---

\* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Prácticas educativas inclusivas en la educación básica del SEA en México".

<sup>1</sup> Profesorado en Enseñanza Primaria y Preescolar. Profesorado Nacional de Música, especialidad Piano. Profesorado Universitario en Música. Maestría en Educación con Acentuación en Planeación educativa y desarrollo curricular. Doctorado en Educación (en curso). gladyssteger@um.edu.mx

<sup>2</sup> Licenciatura en Educación Preescolar. Maestría en Educación (en curso). mairim@um.edu.mx

<sup>3</sup> Licenciatura en Educación Preescolar. aracelidebejarano@um.edu.mx

tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa y manifiestan un alto nivel de eficacia en las prácticas inclusivas. De igual manera, se encontró una correlación significativa entre las actitudes docentes hacia la inclusión educativa y la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes inclusivas.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, actitud, docentes, educación básica adventista

## Abstract

One of the issues that concern the educational system throughout the world today is educational inclusion. For some years now, studies have been carried out in various countries to find out what the attitude of teachers towards educational inclusion is; in the same way, how they put it into practice. It is up to them that this concept becomes a reality in the classroom. The purpose of this research was to know what is the attitude and self-perception of teaching practice towards educational inclusion. The participating population were teachers of Adventist educational institutions of basic education in some Mexican states. A quantitative methodology was used, with the implementation of two instruments: SACIE-R and TEIP. Descriptive and correlational analyzes of the data were carried out. The results indicated that teachers have a positive attitude towards educational inclusion and show a high level of effectiveness in inclusive practices. Similarly, a significant correlation was found between teacher attitudes towards educational inclusion and perceived self-efficacy regarding inclusive teaching practices.

**Key words:** Educational inclusion, attitude, teachers, Adventist basic education

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un concepto que cada vez cobra más fuerza a nivel mundial.

A través de los años los sistemas educativos han realizado cambios significativos a fin de suplir las necesidades que se presentan en este rubro. Como parte de esta transformación -y atendiendo a la población estudiantil que presenta algún tipo de necesidad especial en su proceso de aprendizaje-, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales surgen una serie de declaraciones, reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación de acuerdo con la declaración universal de los derechos humanos de 1948.

El segundo apartado menciona que todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimiento; también que las personas con necesidades educativas especiales (NEE) deben tener acceso a las escuelas ordinarias (Unesco, 1994).

Fue a partir de estas declaraciones que las políticas públicas en materia de educación inclusiva cobraron relevancia en todo el mundo. En México, el 11 de diciembre de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especializados. El objetivo era prestar atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La atención a los educandos se daba desde una perspectiva clínico-terapéutico y funcionaba en espacios específicos, separados de la educación regular. Con el paso de los años este concepto se modificó. A partir de 1993 se realizaron cambios sig-

nificativos; se reorientaron los servicios de educación especial hacia la promoción de la integración educativa, haciendo valer el derecho de las personas a la integración social y una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias (DOF, 2012).

Las instituciones educativas dieron paso a la inserción de los alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas regulares, lo cual propició que los maestros enfrentaran el desafío de realizar prácticas inclusivas y necesitaran recibir capacitación y apoyo de los maestros de educación especial en la utilización de estrategias de enseñanza para atender de manera eficaz a los alumnos que se integraban a sus aulas.

La Ley General de Educación mexicana destaca que la educación debe eliminar barreras de aprendizaje, favoreciendo la accesibilidad y los ajustes razonables en el marco de la inclusión educativa. Con la reforma educativa realizada en el año 2017, se pretende favorecer la inclusión educativa, entendiéndola como una educación de calidad con equidad que respete las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona (SEP, 2018). Esto amplía el concepto de inclusión educativa, dándole un alcance más allá de las NEE para abarcar todas las situaciones que generen diversidad en el grupo escolar.

Por este motivo, los maestros del nivel básico enfrentan nuevos desafíos relacionados con las prácticas educativas inclusivas.

Se han realizado estudios tanto en el ámbito internacional como en el nacional relacionados con las prácticas inclusivas, actitudes y estrategias docentes. Sin embargo, no hay antecedentes de que este estudio se haya realizado en el Sistema Educativo Adventista en México. Es en ese marco que surgió esta investigación, con el fin de determinar si existe relación significativa entre la actitud y el desempeño docente autopercebidos respecto a las prácticas educativas inclusivas, en instituciones de educación

básica del SEA de la Unión Mexicana del Norte, durante el ciclo escolar 2020-2021.

## DESAROLLO

El término educación inclusiva ha generado inquietud y una actitud muy variada en los diferentes niveles de educación básica dentro del sistema educativo mexicano. En el Sistema Educativo Adventista también existe esta preocupación, principalmente debido a la falta de conocimiento, capacitación y compromiso que debiera generarse de manera personal en los docentes.

El concepto de inclusión educativa abarca tanto la actitud como la práctica en el quehacer docente. La actitud hace referencia a percepciones, creencias y sentimientos manifestados en la forma de actuar (Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017). En tanto la práctica inclusiva se refiere a la realización de actividades tanto en el aula de clase como extraescolares que “motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante, desde una visión multidimensional de la inteligencia y el conocimiento y la experiencia de cada uno de ellos fuera del entorno escolar” (Crisol Moya, 2019, p. 4).

Ambos conceptos, actitud y práctica, se encuentran estrechamente ligados. El éxito de la inclusión educativa se asocia con la actitud de los docentes, ya que esta condiciona el compromiso de los profesores para aplicar prácticas inclusivas en su quehacer cotidiano (Flores y Villardón, 2015).

## ANTECEDENTES

Diversas investigaciones han incursionado en la temática de la inclusión educativa.

En cuanto a la actitud, Ferrandis Martínez et al. (2010) encontraron un nivel positivo en la actitud respecto a la atención a la diversidad en una muestra española de docentes. Con todo, los docentes indicaron dificultades en la práctica, como así también carencias en su formación al respecto.

En el caso de docentes mexicanos, un estudio realizado con docentes de escuelas públicas de Mérida mostró que estos presentaban una actitud negativa hacia la inclusión educativa, aunque su actitud resultaba más positiva frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales. A su vez, la edad, el sexo y el nivel educativo de desempeño también influyeron en la actitud de los docentes hacia la inclusión (Sevilla Santo et al., 2017).

Por otro lado, Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) realizaron un estudio con docentes de una escuela privada de Uruguay, en el que encontraron que los docentes con mayor experiencia mostraban una actitud más favorable hacia las prácticas inclusivas que sus colegas con menor experiencia.

En relación con las prácticas inclusivas, en un estudio realizado con docentes de educación básica de San Luis Potosí, Hernández Hernández y García Cedillo (2017) encontraron que los mismos manifestaban un alto acatamiento de prácticas inclusivas. Sin embargo, reconocieron no poseer suficientes conocimientos ni contar con las habilidades requeridas para trabajar en el aula con estudiantes con discapacidad.

Otro estudio que se llevó a cabo con docentes colombianos mostró que las prácticas pedagógicas relativas a la inclusión educativa no presentaban diferencia significativa según el género, los años de experiencia docente ni el nivel académico de formación. Sí se observó diferencia según la institución educativa en la que se desempeñaban (Carrillo Sierra et al., 2018).

En el caso de estudiantes de Escuelas Normales de Yucatán, México, en un estudio se encontró que, aunque ellos se consideraban capaces para atender la diversidad, su percepción respecto a la educación inclusiva era negativa (Sevilla Santo et al., 2017).

Al realizar las investigaciones, se han utilizado diversos instrumentos para medir tanto la actitud como la práctica relacionada con la inclusión educativa por parte de los docentes.

En un estudio realizado en México con docentes de educación básica se aplicó un cuestionario de preguntas cerradas, con 30 ítems a responder en una escala tipo Likert de 5 puntos. Dicho instrumento mide las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, agrupadas en 4 dimensiones (Sevilla Santo et al., 2017).

Otro instrumento que busca identificar el uso de criterios de educación inclusiva en las prácticas docentes es el GEPIA: Guías de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (García Cedillo et al., 2018).

Uno de los instrumentos utilizado en diversos países es el Índice de Inclusión, de Booth y Ainscow (Booth et al., 2015). Este instrumento se compone de tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Plancarte Cansino, 2016; Sandoval et al., 2002) y está dirigido a distintos miembros de la comunidad

educativa: docentes, familias y estudiantes (Gutiérrez Ortega et al., 2014; Vélez Calvo et al., 2018).

Otro instrumento que mide la actitud docente hacia la inclusión educativa es la SACIE-R, una escala para medir las actitudes, sentimientos y preocupaciones de los docentes respecto a la inclusión educativa (Forlin et al., 2011). Este instrumento puede ser aplicado tanto a docentes en servicio como en formación (Navarro-Mateu et al., 2020).

A su vez, un instrumento utilizado para medir las prácticas docentes inclusivas es la TEIP, que permite medir la autoeficacia percibida por parte de los docentes respecto a su capacidad para enseñar en aulas inclusivas. Esta escala consta de tres dimensiones: Eficacia para Implementar la Práctica Inclusiva, Eficacia para la Colaboración y Eficacia para el Manejo de la Conducta en Clase (Cardona-Moltó et al., 2017). Al igual que la SACIE-R, este instrumento fue diseñado para docentes en servicio y también docentes en formación (Loreman et al., 2013).

En un estudio del que participaron 1163 docentes de diferentes niveles educativos, se utilizó la SACIE-R y la TEIP (Özokcu, 2018). Los resultados obtenidos indicaron una relación significativa y positiva entre las actitudes y la autoeficacia docente hacia las prácticas educativas inclusivas; además, se encontró que la autoeficacia era un predictor significativo de las actitudes docentes relacionadas con la educación inclusiva.

## METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación fue de tipo cuantitativa, exploratoria, descriptiva, correlacional.

Una investigación se define como cuantitativa cuando “usa la reco-



lección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 4). Según Ñaupas Paítán et al. (2018), la investigación cuantitativa realiza el análisis estadístico utilizando la estadística descriptiva e inferencial, previa recolección de datos mediante instrumentos que permitan la medición de las variables.

A su vez, fue exploratoria pues se trata de un tema poco estudiado en el contexto en el que se lo abordó.

Por otro lado, esta investigación fue descriptiva ya que describió el fenómeno a analizar, caracterizándolo tal como era. También fue correlacional, puesto que estableció el nivel de relación entre las variables estudiadas. Dicho nivel de relación se refiere al grado de asociación que existe entre las variables (McMillan y Schumacher, 2005).

La población objeto de estudio fue seleccionada en forma aleatoria, sobre un total de 198 docentes. La muestra poblacional estuvo conformada por 60 docentes de 13 instituciones educativas de enseñanza básica del territorio de la Unión Mexicana del Norte, entre los cuales había 22 hombres y 38 mujeres. El rango de edad era entre 23 y 63 años, con una media de 41.05. Respecto a la formación académica, 41 docentes de la muestra dijeron contar con título de licenciatura, 13 poseen el título de maestría y 6 se ubicaron en otra categoría. En cuanto al nivel académico en el que se desempeñan, 7 son docentes de preescolar, 21 son docentes de primaria y 32 son docentes de secundaria. La antigüedad docente de los participantes en este estudio es de menos de un año hasta 37 años, con una media de 14.15.

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron dos escalas: SA-CIE-R y TEIP.

La Escala SACIE-R (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised) de Forlin et al (2011), en su versión original consta de 15 ítems, agrupados en tres dimensiones: actitudes, sentimientos y preocupaciones. La escala fue utilizada y validada en varios países y contextos, entre los que se encuentra España. La versión española de la escala cuenta con 12 ítems, que se responden con una escala tipo Likert de cuatro puntos (Navarro-Mateu et al., 2020; Rodríguez Fuentes et al., 2019). Una puntuación alta indica una actitud más positiva hacia la inclusión educativa (Rodríguez-Fuentes y Caurcel Cara, 2020). El coeficiente de alfa de Cronbach obtenido en la versión original de la escala fue aceptable ( $\alpha = .74$ ), en tanto que la versión española obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .80 (Rodríguez Fuentes et al., 2019).

La Escala TEIP (The Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale) de Sharma et al. (2012) mide la eficacia autopercibida por los docentes para enseñar en aulas inclusivas. La escala fue validada en diferentes países (Cardona-Moltó et al., 2017; Correia Lopes, 2014; Loreman et al., 2013; Martins y Chacon, 2020; Sharma et al., 2012). En su versión original consta de 20 ítems, a contestar con una escala tipo Likert de seis puntos, organizados en tres dimensiones: eficacia para implementar la práctica inclusiva (EIP), eficacia para la colaboración (EC) y eficacia para el manejo de la conducta en clase (EMCC). La obtención de una puntuación alta indica sentimientos positivos de eficacia para enseñar en aulas inclusivas. La confiabilidad del instrumento original, medida con el coeficiente de alfa de Cronbach, obtuvo un  $\alpha = .89$ . La versión española retuvo 19 ítems, manteniendo una buena consistencia interna y un  $\alpha = .90$  (Cardona-Moltó et al., 2017).

Ambos instrumentos están diseñados para ser aplicados tanto en población de docentes en servicio como en docentes en formación (Correia Lopes, 2014).

El procedimiento para llevar a cabo esta investigación constó de varios pasos. En primer lugar, se creó un formulario en Google para completar con datos demográficos y los dos instrumentos utilizados en la investigación. Luego se solicitó permiso a los directivos de las 13 instituciones educativas. Entonces se procedió a la recolección de datos, que se realizó vía internet. Posteriormente, una vez obtenida la base de datos, se procedió al análisis estadístico de los datos con el software JASP.

Se realizó análisis estadísticos descriptivos para conocer el nivel medio de las actitudes y prácticas educativas inclusivas de los participantes; también se calculó la correlación con la rho de Spearman.

## RESULTADOS

El análisis descriptivo de los datos mostró que la actitud de los docentes es positiva hacia la inclusión educativa, así también la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes inclusivas. El cálculo de la media de los instrumentos en su conjunto arrojó valores que sobrepasan el punto medio entre 1 y 5 (SACIE-R,  $M = 3.71$ ; TEIP,  $M = 4.20$ ). A su vez, la media por dimensiones también indicó un valor entre el punto medio y el superior. En el caso de la SACIE-R, las medias obtenidas fueron: para actitud,  $M = 3.98$ ; para sentimientos,  $M = 4.35$ . La dimensión que se encontró por debajo del término medio fue preocupaciones, con  $M = 2.78$ , indicando que los docentes tienen preocupaciones respecto a la inclusión educativa que necesitan ser resueltas. En el caso de la TEIP, las medias obtenidas por dimensiones fueron: para la eficacia para implementar la práctica inclusiva,  $M = 4.17$ ; para la eficacia para el manejo de la conducta en clase,  $M = 4.24$ ; para la eficacia para la colaboración,  $M = 4.17$ .

Para calcular la correlación entre ambas variables, en primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de datos para determinar si el compor-

tamiento de estos era normal. Los resultados indicaron que los datos no presentaban un comportamiento normal. Esto se vio reflejado en los valores obtenidos al calcular la curtosis y simetría, como así también en la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, la que arrojó un valor  $p < .5$ , indicando falta de normalidad (Flores Muñoz et al., 2019).

Debido a esto, se procedió a calcular la correlación con la rho de Spearman, encontrándose que existía una correlación significativa entre las actitudes docentes hacia la inclusión educativa, medidas con la SACIE-R y la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes inclusivas, medida con la TEIP ( $\rho = .468$ ,  $p < .001$ ), tal como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1

*Correlación entre SACIE-R y TEIP*

**Spearman's Correlations**

Variable		SACIE	TEIP
1.	Spearman's rho	—	
	p-value	—	
2.	Spearman's rho	0.468	**
	p-value	< .001	—

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Por otro lado, al realizar el análisis entre las dimensiones de los dos instrumentos, se encontró que algunas de estas presentaron una correlación significativa, tal como se puede observar en la Tabla 2. Se correlacionaron en forma significativa la eficacia para implementar la práctica in-

clusiva con las actitudes docentes ante la inclusión educativa ( $\rho = .345$ ,  $p = .007$ ). También se correlacionó en forma significativa la eficacia para implementar la práctica inclusiva con las preocupaciones de los docentes ante la inclusión educativa ( $\rho = .306$ ,  $p = .018$ ) y con los sentimientos ( $\rho = .282$ ,  $p = .029$ ). De igual manera, se encontró una correlación significativa entre la eficacia para el manejo de la conducta en clase y las actitudes docentes ( $\rho = .258$ ,  $p = .047$ ). La mayor correlación se dio entre la eficacia para la colaboración y las actitudes docentes ( $\rho = .362$ ,  $p = .004$ ); también entre la primera y los sentimientos docentes ( $\rho = .309$ ,  $p = .016$ ).

Tabla 2  
*Correlación entre dimensiones de SACIE-R y TEIP*

		Spearman's Correlations					
Variable		Act	Pre	Sen	EIPI	EMCC	EC
1. Act	Spearman's rho	—					
	p-value	—					
2. Pre	Spearman's rho	0.207	—				
	p-value	0.112	—				
3. Sen	Spearman's rho	0.257*	0.445*	—			
	p-value	0.047	< .001	—			
4. EIPI	Spearman's rho	0.345*	0.306*	0.282*	—		
	p-value	0.007	0.018	0.029	—		
5. EMCC	Spearman's rho	0.258*	0.182	0.163	0.676*	—	
	p-value	0.047	0.164	0.163	< .001	—	
6. EC	Spearman's rho	0.362*	0.289*	0.309*	0.646*	0.389*	—
	p-value	0.004	0.021	0.016	< .001	0.002	—

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

A su vez, se encontró que la antigüedad docente correlacionaba significativamente con la eficacia para implementar la práctica inclusiva ( $\rho = .285$ ,  $p = .027$ ). Por otro lado, el análisis arrojó una correlación significativa entre la formación académica de los docentes y las preocupaciones relacionadas con la educación inclusiva ( $\rho = .278$ ,  $p = .032$ ).

## CONCLUSIONES

Este estudio se realizó a fin de determinar si existe relación significativa entre la actitud y el desempeño docente autopercibidos respecto a las prácticas educativas inclusivas, en instituciones de educación básica del SEA de la Unión Mexicana del Norte, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Las actitudes docentes hacia la inclusión educativa fueron medidas con la SACIE-R y la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes fue medida con la TEIP.

Se encontró que los docentes poseen un alto nivel de actitud positiva hacia la inclusión educativa. De igual manera, el nivel de autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes inclusivas es alto. Salvo la dimensión de preocupaciones, todas las demás dimensiones tuvieron un puntaje alto, lo cual indica que los docentes tienen buena actitud y realizan buenas prácticas en relación con la inclusión educativa. Respecto a la dimensión de preocupaciones, los docentes manifiestan tener preocupaciones relacionadas con su capacidad para atender en forma adecuada a todos los alumnos en el aula, también no tener el conocimiento y la habilidad requeridas para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales y que los niños con esas características no sean aceptados por sus compañeros.

Por otro lado, se encontró que las actitudes docentes hacia la inclu-

sión educativa y la autoeficacia percibida respecto a las prácticas docentes se relacionaron en forma positiva significativa.

También hubo relación positiva significativa entre algunas dimensiones de la SACIE-R y de la TEIP.

En conclusión, la inclusión educativa se manifiesta tanto en la actitud como en la práctica del docente. Se necesita de ambos elementos para que la inclusión sea efectiva. Es importante seguir trabajando con los docentes, en la toma de conciencia acerca de esta temática y en la capacitación, brindando herramientas y estrategias para favorecer una mejor inclusión de la diversidad de alumnado en el aula de clase.

## BIBLIOGRAFÍA

- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780>
- Cardona-Moltó, M. C., Chiner, E., Gómez-Puerta, J. M., Merma-Molina, G. y Villegas, E. (2017). Adaptación y validación de la versión española de la escala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) para maestros. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 267-274). Oviedo: EDIUNO.

- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montánchez Torres, M. L. y Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17), 15-33. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Correia Lopes, J. (2014). Educación inclusiva. Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Auto-eficacia de los Profesores [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa, Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2854>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Ferrandis Martínez, M. V., Grau Rubio, C. y Fortes del Valle, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/202/196>
- Flores, L. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3.pdf>
- Flores Muñoz, P., Muñoz Escobar, L. y Sánchez Acalo, T. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no normalidad. *Revistas ESPOCH*, 21(1), 4-11. <http://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/11192>



- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ949538>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Escalante Aguilar, L. y Flores Barrera, V. J. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23150>
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I. y Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>
- Gutiérrez Ortega, M., Martín Cilleros, M. V. y Jenaro Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139>
- Hernández Hernández, B. Y. y García Cedillo, I. (2017, Noviembre 20-24). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1382.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw-Hill.

- Loreman, T., Sharma, U. y Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2020). Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. *Investigación educativa* (5ta ed.). Pearson Educación.
- Montánchez Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio digital Universidad de Valencia RODERIC. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=fwTGixlm%2B%2Bo%3D>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Front. Psychol.*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J. y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ta ed.). Ediciones de la U.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171000>.

pdf

- Plancarte Cansino, P. A. (2016). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Validación de constructo para México. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio digital Universidad de Valencia RODERIC. <http://roderic.uv.es/handle/10550/51502>
- Rodríguez-Fuentes, A. y Caurcel Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. RELIEVE, 26(1), art. 5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M. J. y Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. Actas ícono 14, 1(1), 416-433. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276595>
- Romero Contreras, S. y García Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos, 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Secretaría de Educación Pública. (2012). DOF 09-04-2012. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/LGE\\_ref24\\_09abr12.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref24_09abr12.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP.

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. <https://sid.usal.es/docs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf>

Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M. I., Pastor Cerezuola, G. y Peñaherrera Vélez, M. J. (2018, Noviembre 7-9). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. [Ponencia]. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12758/ev.12758.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12758/ev.12758.pdf)