

## Percepción sobre las prácticas de inclusión en las Escuelas Normales de México

## Perception over the inclusion practices in normal schools in Mexico

Ulises Alejandro Duarte Velázquez\*

Universidad Vasco de Quiroga, México

[alexduve@gmail.com](mailto:alexduve@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-6527-9845

Adriana Torres Frutis

Escuela Normal para Educadoras "Profesor Serafín Contreras Manzo", México

[atorres@enemorelia.edu.mx](mailto:atorres@enemorelia.edu.mx)

ORCID: 0009-0001-6654-1817



Licencia [Creative Commons Attribution 4.0](#)

International License (CC BY 4.0)

\*Autor de correspondencia

Sección: Artículo de investigación

Fecha de recepción: 12/08/2023 | Fecha de aceptación: 01/01/2024

Referencia del artículo en estilo APA 7ª. edición:

Duarte Velázquez, U. A., & Torres Frutis, A. (2024). Percepción sobre las prácticas de inclusión en las Escuelas Normales de México. *Transdigital*, 5(9), 1–23. <https://doi.org/10.56162/transdigital285>

## Resumen

Aunque existen avances en cuanto a la inclusión en el sistema educativo mexicano, persisten ciertas limitaciones. Por eso es necesario comprender la *inclusión* con una visión objetiva en el contexto de las escuelas formadoras de docentes. En México, se ha avanzado en términos legales en cuanto a la inclusión, pero no hay investigación empírica que demuestre cuál es la percepción al respecto. El propósito de este estudio fue conocer el nivel de implementación de las prácticas de inclusión, identificar los significados de esa inclusión para los estudiantes, y determinar qué variables están asociadas a la percepción de la inclusión. Participaron 356 estudiantes de varias escuelas normales del país, quienes respondieron dos instrumentos en línea: *El índice de inclusión estudiantil* y *Definiciones subjetivas de la inclusión*. Los resultados muestran que los estudiantes perciben que hay una cultura política y valores de inclusión en las instituciones, pero destacan la importancia de conocer los derechos humanos. Además, han desarrollado una visión de inclusión. Sin embargo, los estudiantes que se identifican con otro género no perciben la inclusión en las escuelas normales. Se concluye que es posible entender la inclusión de manera teórica en las escuelas normales, lo que ayudará en su implementación en el sistema educativo mexicano en el futuro. No obstante, aún existe la necesidad de generar ambientes inclusivos para aquellos que se identifican con otro género. La inclusión, por ende, debe ir más allá de alumnos con discapacidad, y abordar la consciencia desde las escuelas formadoras de docentes.

**Palabras clave:** educación inclusiva; percepción; política educativa; investigación cuantitativa.

## Abstract

Although there is progress in terms of inclusion in the Mexican educational system, certain limitations persist. That is why it is necessary to understand inclusion with an objective vision in the context of teacher training schools. In Mexico, progress has been made in legal terms regarding inclusion, but there is no empirical research that demonstrates the perception in this regard. The aim of this study was to know the level of implementation of inclusion practices, identify the meanings of that inclusion for students, and determine which variables are associated with the perception of inclusion. 356 students from several normal schools in the country participated, who answered two online instruments: *The student inclusion index* and *Subjective definitions of inclusion*. The results show that students perceive that there is a political culture and values of inclusion in the institutions, but they highlight the importance of knowing human rights. In addition, they have developed a vision of inclusion. However, students who identify with another gender do not perceive inclusion in regular schools. It is concluded that it is possible to understand inclusion theoretically in normal schools, which will help in its implementation in the Mexican educational system in the future. However, there is still a need to create inclusive environments for those who identify with another gender. Inclusion, therefore, must go beyond students with disabilities, and address awareness from teacher training schools.

**Keywords:** inclusive education; perception; educational policy; quantitative research.

## 1. Introducción

El estudio aborda uno de los principales problemas de la educación en la formación inicial de docentes, que es la inclusión. Está sustentada en la Ley de Educación, donde menciona que se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Cámara de Diputados, 2021b).

En el artículo 61 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019a), la educación inclusiva refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación desde la parte jurídica y normativa. En esa misma ley se mencionan las garantías de mayor trascendencia: en el capítulo II, el artículo quinto alude a que toda persona tiene derecho a la educación, la cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes para alcanzar el desarrollo personal y profesional. Como consecuencia, contribuye al bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad.

El artículo tercero constitucional establece que el Estado tiene la rectoría de la educación. Además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Se menciona la educación inclusiva en el artículo tercero constitucional, y está elevada a rango de ley; lo que requiere es garantizar la formación inicial y continua para que se pueda ejercer y se atiendan las barreras para el aprendizaje en sus diversas manifestaciones.

La formación de docentes subió a rango de licenciatura en 1984, lo cual se sustenta en la ley de educación superior en el artículo 32 de la sección tercera, que corresponde al subsistema de Escuelas Normales e instituciones de formación docente. Allí se menciona que permitirá un enfoque integral, a partir de una vocación docente que promueva modelos de educación pertinentes y aprendizajes relevantes, que fortalezca la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural, además de considerar el carácter local, contextual y situacional de los procesos de construcción de saberes (Cámara de Diputados, 2021c). La formación de docentes, como parte de la política educativa actual, se planteó como uno de los objetivos del Programa Sectorial de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2020): “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”.

Es necesario profundizar en estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como en los campos disciplinares e identidad de la formación de docentes, valores y ética profesional, entre muchas otras líneas de formación y aplicación del conocimiento del plan de estudios, que inició con el ciclo escolar 2022-2023, teniendo como componentes principales los derechos humanos y la inclusión. Pero no existen muchas investigaciones empíricas al respecto. Las prácticas de inclusión en América Latina han evolucionado en la integración (Guajardo-Ramos, 2018), teniendo como sustento la atención a la diversidad y, actualmente, en el plan de estudios para educación básica hay un enfoque de interculturalidad crítica.

Las prácticas inclusivas de educación en la formación de docentes se han alineado con documentos internacionales, como la agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable:

Objetivo. 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Objetivo. 16 promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2013).

Es importante reconocer que las prácticas inclusivas tienen como enfoque la atención a la diversidad, por lo cual se comprende la interculturalidad de muchas maneras. La interculturalidad se ha abordado como paradigma epistemológico, como principio para la comunicación en contextos multiculturales, como enfoque para la elaboración de políticas públicas, como utopía, entre otros (Huerta & Canto, 2017).

Desde esta perspectiva de la inclusión, también se puede afirmar que se requiere una sociedad inclusiva, la cual se basa en el equilibrio de derechos y obligaciones de los miembros de la sociedad; y se estructura, en general, desde la percepción social de la diversidad. En consecuencia, pasa por la comprensión de las necesidades educativas (Guirado Rivero et al., 2017).

Es importante profundizar en las prácticas de educación inclusiva en la formación de docentes de las Escuelas Normales debido a que es primordial una formación y cultura de la inclusión, para que ellos, a su vez, la promuevan con los niños de educación básica y de media superior. De lo contrario, las prácticas se reducen solamente a un fundamento teórico y no a la acción reflexiva de la misma. Esto presenta desafíos impostergables que se requieren asumir a través de la atención de la diversidad en los diferentes contextos y culturas con las cuales se convive en cada institución escolar, y en las localidades en las que se encuentran inmersas.

En los planes y programas de estudio de educación normal, específicamente de la Licenciatura en educación preescolar Plan de Estudios 2018, no se explicita el enfoque en derechos humanos. Solamente existen dos cursos. Uno en el cuarto semestre, llamado diversidad y educación inclusiva; los contenidos que aborda son:

un desafío para los sistemas educativos actuales, discriminación y barreras para una atención educativa, hacia la construcción de aulas y comunidades educativas inclusivas. El otro curso está en el quinto semestre, llamado Educación inclusiva. Incluye contenidos sobre aspectos generales de la educación inclusiva, metodologías inclusivas y gestión pedagógica inclusiva. Es necesario revisar si el plan de estudios desarrolló herramientas importantes para que se puedan realizar prácticas de inclusión en educación básica desde la siguiente perspectiva. “Las prácticas inclusivas son contextuales, es decir, se implementan en función de las necesidades del grupo” (Medina Moscoso, 2019).

Actualmente, los planes y programas de estudio de 18 licenciaturas que ofertan las escuelas normales están en un proceso de renovación. El acuerdo secretarial del 16 de agosto de 2022 menciona un enfoque integral, a partir de una vocación de docencia, que promueva modelos de educación pertinentes y aprendizajes relevantes, que fortalezca la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural, además de considerar el carácter local, contextual y situacional de los procesos de construcción de saberes. Su construcción ha sido *desde abajo*, considerando las propuestas de las Escuelas Normales sobre el perfil de nuevo docente que se requiere ante las circunstancias sociales, políticas, de salud, ambientales. El 50 % del diseño del plan de estudios correspondió al nivel nacional; el otro 50 % tuvo flexibilidad curricular de las entidades e instituciones de Educación Normal. Esto permitió la contextualización y el reconocimiento de los saberes regionales necesarios para la formación inicial de docentes.

El enfoque en derechos humanos que se aborda en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y en formación de docentes conlleva a “La trascendencia de repensar los distintos derechos humanos de primera, segunda, tercera y cuarta generación” (Aguirre Andrade & Manasía Fernández, 2015, p. 3). El que se vislumbró en las propuestas fue, principalmente, el cumplimiento, preservación y un enfoque ético que proteja a los más vulnerables en los diferentes aspectos de la realidad: social, cultural, económico, político, de género para evitar la discriminación y el adoctrinamiento de cualquier tipo, un espacio de respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas. Es fundamental “Desarrollar una comunidad educativa inclusiva se relaciona también con que esta sea segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la cual cada uno de sus miembros es valorado” (Guzmán Huayamave, 2018, p. 4).

A partir de este enfoque en derechos humanos, es crucial desarrollar un marco conceptual en la formación inicial de los docentes, que permita fomentar una educación *en y para* los derechos humanos (Barba Casillas, 2014) en las instituciones educativas de nivel básico y en las Escuelas Normales. Sin acciones concretas y una práctica sustentada en este enfoque difícilmente se lograrán cambios sustantivos que posibiliten una reconceptualización de la educación inclusiva desde una visión más allá de la integración sustentada en la atención a la diversidad y la inclusión.

El enfoque de derechos humanos en el plan 2012 contaba con dos cursos. Uno era Atención a la diversidad. Los contenidos eran: ¿Escuelas inclusivas o excluyentes del *diferente*?, ¿cómo formas parte de la discriminación?, Diversidad y educación de los estudiantes en situación de desventaja, la educación intercultural en entredicho, la tarea docente en la construcción de aulas y comunidades educativas inclusivas. El segundo curso era Atención educativa para la inclusión, que proponía: educación inclusiva y barreras para el aprendizaje, y la participación, hacia una práctica docente inclusiva. Se estudiaba la inclusión de manera muy limitada, en función de la adecuación curricular, no como justicia, equidad, o política.

Resulta imprescindible reconocer que la justicia social tiene tres principios: a) Libertad; b) Igualdad de oportunidades; y, c) Diferencia. Estos principios sugieren beneficiar a las personas menos favorecidas (Rawls, 1996, p. 12).

En los planes de estudios 2012 y 2018, no son evidentes. El tipo de enfoque en derechos humanos se puede inferir a partir del artículo tercero Constitucional, pero ello no se ve reflejado en el currículo. Se atiende la inclusión desde aspectos mínimos del enfoque y el tratamiento que efectivamente requiere, a partir de las grandes asimetrías que se manifiestan en los diversos ámbitos de la realidad que excluyen al diferente, al que no piensa igual y también a los grupos minoritarios; el género se ha visto vulnerado en estos aspectos. En el artículo tercero se identifica que el enfoque de derechos humanos es preservación y respeto, y refiere también el enfoque de género e intercultural.

En el plan de estudios 2022, es parte de la malla nacional, un curso de interculturalidad crítica y atención de la diversidad en el que se aborda la inclusión como una temática muy importante para los docentes que atenderán en un futuro los niños de educación básica. Se identifica la importancia de reconocer *al diferente* en condición socioeconómica, de género, cultural, migración, ideología, de pensamiento, condición socioemocional, cosmogonía o cosmovisión de los pueblos o saberes ancestrales. Todo esto como atención de la diversidad cultural, cualquier problema de vulnerabilidad que se presente en diferentes ámbitos de la realidad, y que favorezca la atención integral basada en el irrestricto derecho de una educación de excelencia, como lo establece la NEM.

Los principales factores de la inclusión que se pueden mencionar son: la formación continua de los formadores de docentes en temas de inclusión, el marco normativo y jurídico que la sustenta a nivel nacional e internacional, vulnerabilidad, atención de la diversidad, de la interculturalidad crítica así como condiciones de salud y bienestar integral. La pregunta que guió este estudio fue ¿cuáles son las percepciones sobre las prácticas de inclusión que tienen los estudiantes de las escuelas normales de México? Por ende, sus objetivos fueron. 1) Conocer el nivel de implementación de las prácticas de inclusión en la escuelas normales; 2) Identificar los significados de inclusión para los estudiantes; 3) Determinar qué variables están asociadas a la percepción de la inclusión.

## 2. Método de investigación

Se hizo un estudio empírico con 356 estudiantes pertenecientes a las diferentes Escuelas Normales de México. De ellos, el 11 % se identificaron como hombres, el 86 % como mujeres; el porcentaje restante corresponde a no binarios, homosexuales y bi-género. Tenían edades comprendidas entre los 17 y 24 años. Además, el 4 % indicó estar casado, mientras que el 20 % se encontraba en un noviazgo/unión libre y el 77 % estaba solteros. En cuanto a su grado escolar, los participantes pertenecían a primer (23 %), segundo (8 %), tercer (15 %) y cuarto año.

### 2.1. Instrumentos

*Índice de la inclusión estudiantil.* Este instrumento fue creado para medir la actitud de los estudiantes hacia la inclusión educativa (Booth & Ainscow, 2002). Tuvo una traducción y validación que permite evaluar la cultura política y práctica desde valores y principios de la inclusión (Fernández-Archilla et al., 2020). El instrumento está compuesto por 36 ítems distribuidos en un solo factor; se responde a través de una escala tipo Likert de 1-3.

*Definiciones subjetivas de la inclusión.* Este instrumento fue generado para capturar las diferentes definiciones subjetivas de la inclusión (Scheer et al., 2020). Su intención es reconocer en la investigación el desarrollo de escuelas inclusivas y la formación docente para la inclusión. El instrumento posee tres dimensiones (líneas de diferencia, legitimación de la inclusión, metas y objetivos de la inclusión) adaptadas del estudio “Cuatro definiciones de inclusión escolar y su núcleo consensuado. Resultados de entrevistas de expertos con investigadores de inclusión” (Piezunka et al., 2019). Está conformado por 39 ítems con escala tipo Likert con respuestas 1-5.

### 2.2. Procedimiento estadístico

Se realizaron análisis descriptivos, inferenciales, en el siguiente orden: 1) se contrastó la hipótesis de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov para muestras grandes y se determinó la distribución de los datos, donde p valores  $> 0.05$  indican una distribución normal (Öztuna et al., 2006); 2) se identificó, tanto el nivel de implementación de las prácticas inclusivas en los docentes, como el significado de la inclusión que se han formado a lo largo de los años, estableciendo la hipótesis de diferencias estadísticamente significativas respecto a la media teóricamente aceptada, usando la prueba no paramétrica de Wilcoxon, donde un p valor  $< 0.05$  indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de referencia y el valor de r indica un tamaño del efecto pequeño ( $r = 0.10 - < 0.3$ ), moderado ( $r = 0.30 - < 0.5$ ) y grande ( $r < 0.5$ ) (Ramírez Ríos & Polack Peña, 2020).

Posteriormente, se realizaron análisis de la varianza (ANOVA), para identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, tanto en las prácticas, como en el significado de inclusión, de acuerdo con variables

con el sexo, el rango de edad y el grado escolar. Se consideraron diferencias significativas con un valor de  $p < 0.05$  y el valor de  $\eta^2$  indica un tamaño del efecto pequeño (0.1), moderados (0.25) y grandes (0.40).

También se ejecutaron análisis de regresión múltiple del método *stepwise* con el propósito de identificar si los significados de inclusión están asociados y constituyen variables predictoras de las prácticas inclusivas que se dan en las escuelas (Hair et al., 2014; Pardo, 2011). Finalmente, como complemento a lo anterior, se buscó describir gráficamente las relaciones casuales entre los significados de inclusión y la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas. Esto se efectuó utilizando el software AMOS v.23, con el método de estimación de máxima verosimilitud y se evaluó la calidad del modelo propuesto mediante el conjunto de estadísticos de bondad de ajuste (Cupani, 2012; Forero et al., 2009; Ruiz et al., 2010; Schreiber et al., 2010).

### 2.3. Consideraciones éticas

En la presente investigación se cumplieron los siguientes aspectos éticos: 1) Todos los participantes fueron informados del fin del estudio (propósitos, metodologías), por lo cual tuvieron una participación voluntaria y en línea; 2) Se protegieron los datos personales acordes con la Ley Mexicana de Protección de los Datos Personales (Diputados, 2010).

## 3. Resultados

Los resultados del instrumento *Índice de inclusión*, arrojaron que los estudiantes de las Escuelas Normales perciben una cultura de política y valores de inclusión en sus instituciones. La mayoría de las variables puntúan por encima de la media teórica. Es decir, se implementan las prácticas de inclusión en las normales de manera general, destacando que no existe discriminación por el color de piel o pensamiento, con una media de 2.84. Destaca la importancia del conocimiento sobre los derechos humanos. También se encontró que se puede reforzar el apoyo que se les brinda a alumnas y alumnos cuando existe un problema con algún tema, ya que es la media más baja (1.72), seguido de una media baja (2.29) en lo que se refiere a que los profesores no les importa si se equivocan en su trabajo siempre y cuando se esfuercen. Por otro lado, se encontraron tamaños del efecto pequeños a moderados.

Los resultados del instrumento *Significados subjetivos de la inclusión* arrojaron que los participantes de las Escuelas Normales han desarrollado una visión de inclusión por encima de la media. Destaca una media mayor a 4. Independientemente del género, origen, religión o capacidad, las personas tienen el mismo valor y derechos y merecen el mismo trato. El objetivo de la inclusión es combatir la discriminación y la exclusión. Aunque se encontró una media baja respecto a que los alumnos entienden que las niñas, niños y adolescentes con discapacidad deberían asistir a una escuela especial. Eso es importante, ya que es una variable inversa; los normalistas perciben una necesidad que todos deben de estudiar en una misma escuela.

En la Tabla 1 se realizó ANOVA, buscando diferencias significativas conforme a variables independientes, socio demográficas. Para ello se tuvieron hallazgos que nos ayudan a comprender más la inclusión desde la vista de normalistas que no se identifican con el género femenino y masculino (variable independiente = sexo). Aunque los normalistas, en su mayoría, ven a sus centros educativos como inclusivos, si las personas son de otro género, entonces no perciben como tal la inclusión en las escuelas normales, por lo que se podría trabajar más en inclusión hacia este grupo.

Ahora, si se observa la variable edad, se percibe que a mayor edad es mayor la media, a lo que se corresponde con el grado que cursan los normalistas, ya que si el estudiante está en cuarto grado, tomando en cuenta la duración de su formación, este demuestra mayor puntaje hacia la inclusión.

**Tabla 1**

*Diferencia en la implementación de las prácticas de inclusión y las concepciones de inclusión según variables de agrupación*

Variable dependiente	Variable independiente	Subgrupo	Media (D.S.)	F (gl)	p valor	$\eta^2$
Mi centro escolar me ayuda a sentirme bien a cerca de mi futuro	Sexo	Femenino	2.70 (0.514)	3.597 (2)	0.028*	0.02
		Masculino	2.68 (0.471)			
		Otros	2.27 (0.647)			
Las personas admiten cuando han cometido un error	Sexo	Femenino	2.23 (0.659)	3.649 (2)	0.027*	0.02
		Masculino	2.42 (0.642)			
		Otros	1.82 (0.874)			
Cuando llegue al centro Escolar me ayudaron a integrarme	Sexo	Femenino	2.64 (0.601)	7.270 (2)	0.001***	0.04
		Masculino	2.76 (0.431)			
		Otros	2.00 (0.775)			
Eres respetado independientemente del color de tu piel y tus formas de pensar	Sexo	Femenino	2.85 (0.435)	6.993 (2)	0.001***	0.04
		Masculino	2.89 (0.311)			
		Otros	2.36 (0.440)			
En el centro escolar ser gay o lesbiana es	Sexo	Femenino	2.74 (0.554)	5.201 (2)	0.006**	0.03
		Masculino	2.74 (2.74)			
		Otros	2.18 (0.874)			

**Tabla 1**

*Diferencia en la implementación de las prácticas de inclusión y las concepciones de inclusión según variables de agrupación*

Variable dependiente	Variable independiente	Subgrupo	Media (D.S.)	F (gl)	p valor	$\eta^2$
visto como una parte normal de la vida						
Me gusta la mayoría de mis cursos o asignaturas		Femenino	2.74 (0.504)	4.409 (2)	0.013*	0.02
		Masculino	2.74 (0.503)			
		Otros	2.27 (0.647)			
Cuando los profesores tutores están en el aula ayudan a cualquiera que lo necesita		Femenino	2.79 (0.469)	3.386 (2)	0.035*	0.02
		Masculino	2.87 (0.343)			
		Otros	2.45 (0.688)			
Durante las clases siempre sé qué es lo siguiente que tengo que hacer		Femenino	2.52 (0.550)	3.950 (2)	0.020*	0.02
		Masculino	2.74 (0.446)			
		Otros	2.27 (0.786)			
El centro escolar me ayuda a sentirme bien conmigo mismo	Edad	17-20	2.44 (0.689)	3.690 (2)	0.026*	0.02
		21-24	2.60 (0.588)			
		Más de 24	2.78 (0.428)			
He aprendido lo que significa la democracia en el centro escolar		17-20	2.44 (0.661)	7.158 (2)	0.001***	0.04
		21-24	2.65 (0.561)			
		Más de 24	2.89 (0.323)			
Hay un lugar cómodo dentro de mi centro escolar donde puedo ir a la hora de comer		17-20	2.40 (0.775)	4.875 (2)	0.008**	0.03
		21-24	2.62 (0.627)			
		Más de 24	2.78 (0.548)			
		17-20	2.66 (0.484)	4.497 (2)	0.012*	0.03
		21-24	2.82 (0.437)			

**Tabla 1**

*Diferencia en la implementación de las prácticas de inclusión y las concepciones de inclusión según variables de agrupación*

Variable dependiente	Variable independiente	Subgrupo	Media (D.S.)	F (gl)	p valor	$\eta^2$
He aprendido mucho en este centro escolar		Más de 24	2.83 (0.514)			
El centro escolar me ayuda a sentirme bien conmigo mismo	Grado escolar	Primer año	2.49 (0.651)	4.201 (3)	0.006**	0.04
		Segundo año	2.42 (0.723)			
		Tercer año	2.43 (0.721)			
		Cuarto año	2.66 (0.531)			
He aprendido lo que significa la democracia en el centro escolar		Primer año	2.46 (0.650)	4.298 (3)	0.005**	0.04
		Segundo año	2.46 (0.637)			
		Tercer año	2.53 (0.668)			
		Cuarto año	2.70 (0.523)			
Hay un lugar cómodo dentro de mi centro escolar donde puedo ir a la hora de comer		Primer año	2.31 (0.825)	5.391 (2)	0.001***	0.04
		Segundo año	2.75 (0.441)			
		Tercer año	2.60 (0.689)			
		Cuarto año	2.63 (0.608)			
Eres respetado independientemente del color de tu piel y tus formas de pensar		Primer año	2.82 (0.446)	4.187 (3)	0.006**	0.04
		Segundo año	2.61 (0.567)			
		Tercer año	2.77 (0.542)			
		Cuarto año	2.90 (0.369)			

**Tabla 1**

*Diferencia en la implementación de las prácticas de inclusión y las concepciones de inclusión según variables de agrupación*

Variable dependiente	Variable independiente	Subgrupo	Media (D.S.)	F (gl)	p valor	$\eta^2$
Significa esforzarse por fortalecer los derechos de personas con discapacidades	Sexo	Femenino	3.64 (0.914)	3.785 (2)	0.024*	0.02
		Masculino	3.95 (0.733)			
		Otros	4.18 (0.751)			
La inclusión es que las niñas y niños reciban un apoyo óptimo basado en sus habilidades individuales		Femenino	3.74 (0.907)	4.734 (2)	0.009**	0.03
		Masculino	4.08 (0.850)			
		Otros	4.36 (0.674)			
Un sistema escolar inclusivo consiste en escuelas generales con programas de apoyo especializados		Femenino	3.68 (0.881)	4.781 (2)	0.009**	0.03
		Masculino	4.05 (0.655)			
		Otros	4.18 (0.874)			

*Nota.* Se establecen diferencias significativas cuando \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ .

En la Tabla 2 se pueden encontrar los resultados del método de regresión por pasos. Se observa que las variables predictoras y las dependientes tienen que ver con una cosmovisión de respeto al mundo/planeta, así como que la integración del conocimiento de los derechos humanos, lo cual permite reconocer que, si a los normalistas se les da una visión clara de estos elementos, su visión de inclusión se verá beneficiada.

**Tabla 2***Variables asociadas al significado de inclusión*

Variable dependiente	Variable predictora	R2	B (D.S. Error)	T	Sig.	Tolerancia	IF
Medida general del significado de inclusión	(Constante)	0.026	137.736 (3.342)	41.220	0.001		
	Aprendo cómo reducir el sufrimiento en el mundo		4.071 (1.316)	3.094	0.002	1.000	1.000
Los estudiantes con y sin discapacidades aprenden juntos	(Constante)	0.055	2.692 (0.248)	10.841	0.000		
	Aprendemos a respetar el planeta		0.215 (0.086)	2.507	0.013	0.777	1.286
	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo		0.193 (0.090)	2.138	0.033	0.777	1.286
Esforzarse por fortalecer los derechos de personas con discapacidades	(Constante)	0.017	3.07 (0.254)	12.079	0.001		
	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo		0.227 (0.092)	2.471	0.014	1.000	1.000
Se consideran diferentes formas de diversidad (discapacidad, género, etnia, idioma, religión, etc.)	(Constante)	0.033	2.526 (0.358)	7.055	0.001		
	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos		0.248 (0.115)	2.15	0.032	0.971	1.03
Todas las personas, independientemente de su género, origen, religión o capacidad, tienen el mismo valor y los mismos derechos.	(Constante)	0.014	3.738 (0.182)	20.512	0.001		
	En las clases los estudiantes suelen ayudarse mutuamente		0.144 (0.064)	2.239	0.026	1.000	1.000
Se centra en la idea de una sociedad más justa	(Constante)	0.029	3.271 (0.226)	14.49	0.001		

**Tabla 2**

*Variables asociadas al significado de inclusión*

Variable dependiente	Variable predictora	R2	B (D.S. Error)	T	Sig.	Tolerancia	IF
	Eres respetado independientemente del color de tu piel y tus formas de pensar		0.253 (0.079)	3.219	0.001	1.000	1.000
Se centra en la idea de igualdad para todas las personas	(Constante)	0.033	3.363 (0.186)	18.097	0.001		
	Aprendemos a respetar el planeta		0.235 (0.068)	3.464	0.001	1.000	1.000
Se centra en el desarrollo del aprendizaje de las y los estudiantes:	(Constante)	0.012	3.293 (0.229)	14.411	0.001		
	Aprendemos a respetar el planeta		0.176 (0.083)	2.113	0.035	1.000	1.000
Se centra en el desarrollo social y emocional de las y los estudiantes	(Constante)	0.020	3.333 (0.199)	16.716	0.001		
	Aprendemos a respetar el planeta		0.194 (0.073)	2.674	0.008	1.000	1.000
Implementar los requisitos de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidades	(Constante)	0.039	2.715 (0.287)	9.448	0.001		
	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos		0.189 (0.09)	2.102	0.036	0.96	1.041
Implementar el derecho legal, a participación y no discriminación	(Constante)	0.033	3.283 (0.191)	17.175	0.001		
	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo		0.241 (0.069)	3.488	0.001	1.000	1.000
	(Constante)	0.022	3.279 (0.218)	15.019	0.001		

**Tabla 2***Variables asociadas al significado de inclusión*

Variable dependiente	Variable predictora	R2	B (D.S. Error)	T	Sig.	Tolerancia	IF
Implementar el derecho legal a la educación en el sistema escolar general	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos		0.218 (0.077)	2.817	0.005	1.000	1.000
El objetivo de la inclusión es reducir la discriminación	(Constante)	0.021	3.512 (0.188)	18.696	0.001		
	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo		0.185 (0.068)	2.719	0.007	1.000	1.000
El objetivo de la inclusión es que todas las personas sean tratadas por igual	(Constante)	0.050	3.027 (0.233)	12.982	0.001		
	Aprendemos a respetar el planeta		0.173 (0.074)	2.324	0.021	0.819	1.221
	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos		0.188 (0.082)	2.297	0.022	0.819	1.221
El objetivo de la inclusión es que todas las personas tengan los mismos derechos	(Constante)	0.030	3.427 (0.194)	17.626	0.001		
	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos		0.227 (0.069)	3.289	0.001	1.000	1.000
El objetivo de la inclusión es adaptar la enseñanza a las necesidades de cada niña y niño	(Constante)	0.016	3.407 (0.239)	14.238	0.001		
	Eres respetado independientemente del color de tu piel y tus formas de pensar		0.202 (0.083)	2.426	0.016	1.000	1.000
Un sistema escolar inclusivo, todo niña, niño	(Constante)	0.025	3.353 (0.214)	15.695	0.001		

**Tabla 2***Variables asociadas al significado de inclusión*

Variable dependiente	Variable predictora	R2	B (D.S. Error)	T	Sig.	Tolerancia	IF
y adolescente tiene acceso a una escuela general	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos		0.226 (0.076)	2.98	0.003	1.000	1.000
Todos tienen algo que decir	(Constante)	0.019	3.005 (0.221)	13.627	0.001		
	Aprendo cómo reducir el sufrimiento en el mundo		0.229 (0.229)	2.64	0.009	1.000	1.000
Participar en la vida social	(Constante)	0.022	3.28 (0.262)	14.544	0.001		
	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos		0.225 (0.08)	2.81	0.005	1.000	1.000
Empoderar a las personas para que defiendan sus derechos	(Constante)	0.030	2.941 (0.212)	13.861	0.001		
	Aprendo cómo reducir el sufrimiento en el mundo		0.278 (0.084)	3.329	0.001	1.000	1.000
Ser reconocido como ser humano	(Constante)	0.028	3.303 (0.182)	18.135	0.001		
	Me han involucrado en hacer de mi centro escolar un lugar mejor		0.219 (0.069)	3.179	0.002	1.000	1.000

En la Tabla 3 se puede observar la bondad de ajuste del modelo estadístico o evaluación del modelo que se puede observar en la Figura 1. La tabla muestra múltiples indicadores de ajuste como lo son Comparative Fit Index (CFI) el cual mide la mejora del ajuste de un modelo propuesto en comparación con un modelo nulo, generalmente basado en la discrepancia entre los datos observados y los estimados por el modelo. Los valores cercanos a 1 indican un buen ajuste. Tucker-Lewis Index (TLI), también conocido como Non-Normed Fit Index (NNFI), similar al CFI, es un índice que también compara el modelo propuesto con un modelo nulo, pero penaliza la complejidad del modelo (es decir, el número de parámetros). Valores cercanos a 1 sugieren un buen ajuste. Goodness of Fit Index (GFI) mide la proporción de varianza y covarianza que es explicada por el modelo. Un valor

de 1 indica un ajuste perfecto, pero valores superiores a 0.9 son generalmente considerados como indicativos de un buen ajuste. Normed Fit Index (NFI) es un índice que compara la mejora del ajuste del modelo propuesto en comparación con un modelo independiente (nulo). Al igual que los anteriores, un valor cercano a 1 indica un buen ajuste. Parsimonious Normed Fit Index (PNFI), es una versión del NFI que toma en cuenta el número de grados de libertad del modelo. Este índice busca modelos que logren un buen ajuste con la menor cantidad de parámetros posible. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), mide el error de aproximación en el modelo por grado de libertad. Valores menores indican un mejor ajuste, con valores inferiores a 0.05 considerados como buenos y valores hasta 0.08 como aceptables.

**Tabla 3**

*Bondad de ajuste del modelo*

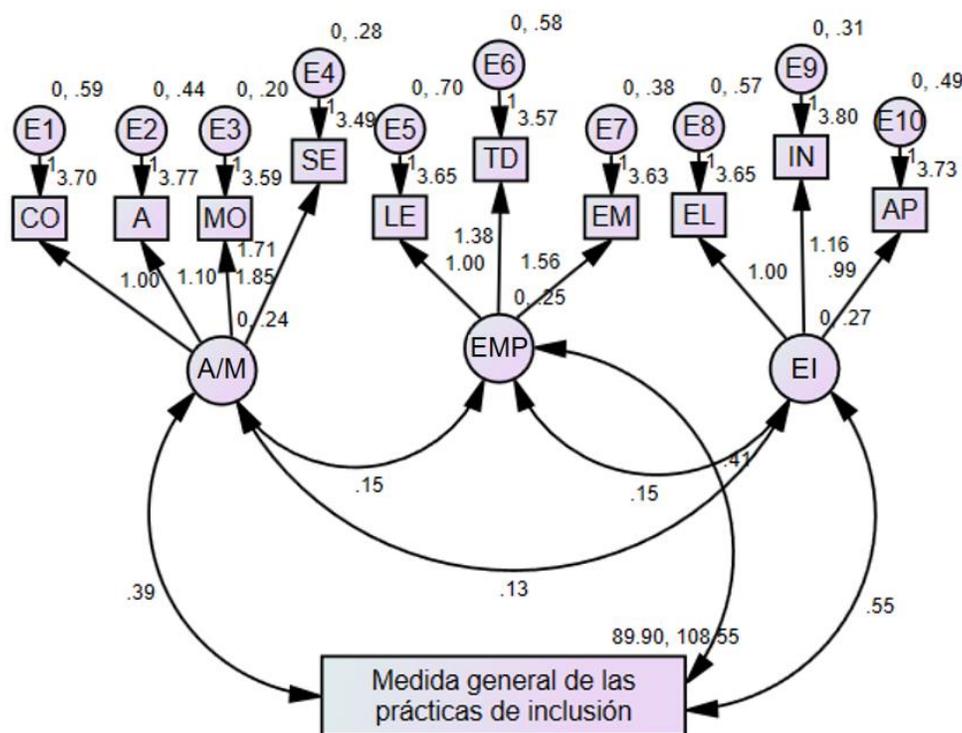
Estadístico	Valor de aceptación	Valor del modelo	Decisión
$\chi^2$	—	115.937	Aceptación
GI	—	39	Aceptación
Razón $\chi^2$ /gl	< 3.0	2.97	Aceptación
CFI	> 0.95	0.930	Aceptación
TLI	> 0.95	0.902	Aceptación
GFI	> 0.95	0.981	Aceptación
NFI	> 0.95	0.900	Aceptación
PNFI	Cercano a 1	0.638	Aceptación
RMSEA	< 0.08	0.075	Aceptación

La Figura 1 ilustra los resultados estandarizados del modelo propuesto utilizando el Modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), desde las medidas generales de la inclusión. En este análisis, se identificaron tres factores clave en el estudio de la inclusión. A través de la evaluación de diversas variables y sus correspondientes cargas factoriales, se destacan los siguientes aspectos en el factor Aprendizaje y Metacognición (A/M): este factor revela que aún prevalece una percepción de la inclusión enfocada en limitaciones físicas. Los componentes específicos de este factor incluyen:

- CO, que representa una inclusión orientada hacia el desarrollo cognitivo.
- A, que se refiere a una inclusión enfocada en el aprendizaje.
- MO, que indica una inclusión centrada en el desarrollo motor.
- SE, que alude a una inclusión orientada al desarrollo sensorial.

Figura 1

Medida general de las prácticas de inclusión



El segundo factor, nombrado "Empoderamiento y Participación" (EMP), revela una serie de variables interconectadas a través de sus respectivas cargas factoriales, destacando los siguientes componentes:

- Legislación y Equidad (LE): Representa la inclusión percibida como un mandato legal, enfatizando la importancia de la equidad en el marco normativo.
- Todos Deciden (TD): Simboliza una inclusión donde todas las voces son valoradas, reflejando la idea de que cada individuo tiene algo importante que aportar.
- Empoderamiento (EM): Encarna la inclusión como un medio para empoderar a las personas, permitiéndoles abogar por sus derechos y participar activamente en su comunidad.

El factor "Empoderamiento y Participación" (EMP) subraya la relevancia de la inclusión no solo como un concepto legal o teórico, sino como un proceso dinámico que fomenta la participación activa y el empoderamiento de todos los individuos en la sociedad.

El tercer factor, nombrado "Educación Inclusiva" (EI), aborda aspectos fundamentales de un sistema escolar inclusivo, identificados a través de sus respectivas cargas factoriales. Los componentes clave de este factor son:

- Educación Localizada (EL): Refleja la idea de que en un sistema escolar inclusivo, niños y jóvenes asisten a escuelas situadas en sus propias comunidades, promoviendo la integración local y la accesibilidad.
- Integración Escolar (IN): Representa la visión de que un sistema escolar inclusivo es, por naturaleza, un sistema integrado, donde la diversidad es una parte esencial y valorada de la experiencia educativa.
- Apoyo y Personalización (AP): Significa que un sistema escolar inclusivo implica la existencia de escuelas generales que ofrecen programas de apoyo especializados, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante para garantizar su éxito educativo.

El factor "Educación Inclusiva" (EI) destaca la importancia de un enfoque holístico en la educación, donde la inclusión no se limita a la integración física en las aulas, sino que abarca la adaptación del entorno educativo para atender las necesidades diversas y únicas de todos los estudiantes.

## 4. Discusión y conclusiones

Existe coincidencia con Monarca (2015), respecto a que la educación inclusiva debe orientarse a los estudiantes y debe ofrecer, en sí misma, una visión de normalidad de diferencia y diversidad, no como excepción. Implica reconocer que la inclusión va más allá de la atención a la discapacidad, en un enfoque integral donde se asumen diversidad de aspectos como el género, la migración, situación socioeconómica, color de piel, raza. En cuanto a los estudiantes de las Escuelas Normales, reconocen que sus maestros se preocupan por los alumnos con alguna dificultad o por resultados de aprendizajes, razón por la cual los estudiantes lo identifican como un aspecto importante de la cultura de la inclusión que se lleva a cabo en la atención en las Escuelas Normales.

En cuanto a prácticas inclusivas de docentes en los procesos de atención de la diversidad, ellos mismos van comprendiendo y formándose un significado de la inclusión con desarrollo en su formación, lo cual está relacionado con el avance en su edad, también de aprendizajes y conocimientos teóricos de los cursos que abordan, o prácticas docentes que se efectúan en sus instituciones educativas. A mayor grado escolar, mayor formación en el enfoque de inclusión y de prácticas inclusivas.

En este contexto y perspectiva de inclusión, se está de acuerdo con Booth y Ainscow (2015) en que en los resultados de la investigación se pueden identificar que las culturas reflejan las diversas relaciones que se generan, al igual que los valores que se presentan en dichas relaciones, que constituyen el imaginario colectivo de la cultura que subyace en las estructuras profundas de significado que se revelan en las acciones de la comunidad, como parte de su núcleo o de su esquema referencial. Esto implica un cambio para que, los que son diferentes, se sientan aceptados, reconocidos y valorados. Esa población minoritaria es importante para cambios en la cultura, que les permita desarrollarse de una manera significativa y en armonía, sin sentirse excluidos por diversidad de circunstancias que, en ocasiones, se normalizan como parte inherente de la política o de las acciones en el centro escolar.

Se puede mencionar que hay coincidencia con Castillo Armijo (2020) cuando hace referencia a que la educación inclusiva, se conforma por un sistema complejo de relaciones, en las que se dan componentes como la integración, la visión y la cultura compartida, la familia, la adecuación del currículo, entre otras. Es necesario asumir una cultura de la inclusión donde todos estén presentes y sea natural. Donde no sea necesario hablar de inclusión porque es parte de la misma construcción cultural de la sociedad, escuela y familia, articulando todo en un sistema complejo de significaciones y de significados incorporados al lenguaje, al constructo social y por consiguiente a las acciones que definen si una cultura es inclusiva o excluyente.

No se puede hablar de un solo tipo de inclusión debido a que es compleja y multidimensional; confluyen una serie de relaciones y de creencias que van más allá de una visión simplista de la integración de personas con necesidades educativas. El concepto es amplio y en ella se puede mencionar la atención de la diversidad en aspectos tales como de exclusión o de vulnerabilidad, por ideas radicales o formas de pensar diversas que nunca antes se han problematizado y se aceptan como únicas e incuestionables. Las sociedades van cambiando, transformándose, así como la epigenética también evoluciona de acuerdo con las huellas que quedan en las relaciones pasadas de violencia, miedos o depresión, que causan las múltiples exclusiones. A esto también se le denomina interseccionalidad, y se manifiesta en *ser mujer*, condición socioeconómica vulnerable, hablante de una lengua indígena o tener una preferencia sexual distinta aún y cuando su nivel cultural sea aceptable. Confluyen la diversidad sexual con el hecho de ser mujer, o el ser varón con diversidad sexual y ser de una localidad marginada, tener un lenguaje limitado y no comprender cómo comprenden o piensan la mayor parte de las personas con las que convive. Inicia la discriminación por el hecho de que no *embona* en la *normalidad* aceptada social y culturalmente. En este caso, académicamente. Cuestionar las relaciones que se establecen, la toma de decisiones, el lenguaje, sentirse bien, acogido, atendido, escuchada, escuchado, en un ambiente de armonía que potencie las diferentes capacidades con base en los derechos humanos y las garantías individuales.

Se comparte con Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas (2019) la concepción de que cultura inclusiva es un aspecto sustancial para la comprensión de la inclusión. Se puede identificar una escuela inclusiva por las acciones de inclusión que esta pone en práctica y, en general, por su cultura inclusiva. De lo contrario, será complejo fortalecer la inclusión sin prácticas inclusivas al interior del centro educativo. De acuerdo con los

resultados obtenidos en la investigación, los estudiantes se sienten acogidos en las Escuelas Normales, con la excepción de lo que no se identifican con un género binario. Las políticas, la cultura y las prácticas de inclusión tienden a ser para la mayoría y no para las minorías, en cuestión de género. Se puede afirmar una escuela inclusiva para el igual, pero el diferente no percibe la inclusión de la misma manera, porque él o ella han vivido o sido objeto de exclusión por diversas situaciones. En este estudio, por preferencia sexual. Pero puede existir exclusión por condición socioeconómica, política o cultural. Por ello es importante poner atención en las minorías, esas personas que necesitan tener voz, pero sobre todo, un ambiente donde se sientan parte del sistema educativo, tal como son, sin miedo a ser ellos mismos.

## Referencias

- Aguirre Andrade, A., & Manasía Fernández, N. (2015). Derechos humanos de cuarta generación: inclusión social y democratización del conocimiento. *Télematique: Revista Electrónica de Estudios Telemáticos*, 14(1). <https://ojs.urbe.edu/index.php/telematique/article/view/2677>
- Barba Casillas, B. (2014). *Educación para los derechos humanos: los derechos humanos como educación valoral*. Fondo de Cultura Económica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid. [https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index\\_for\\_inclusion.pdf](https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf)
- Cámara de Diputados (2010). Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares.
- Cámara de Diputados (2019a). Ley General de Educación. <https://bit.ly/3Epol7s>
- Cámara de Diputados (2021b). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://bit.ly/3E0PBNv>
- Cámara de Diputados (2021c). Ley General de Educación Superior. <https://bit.ly/3Aa4cVT>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2, 186–199. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22039>
- Diario Oficial de la Federación. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. <https://bit.ly/3toNsGr>
- Fernández-Archilla, J. A., Álvarez, J. F., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Alonso-López, I. D., & Echeita, G. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for Compulsory Secondary Education Students. *Sustainability*, 12(6) 2169. <https://doi.org/10.3390/su12062169>
- 
- Duarte Velázquez, U. A., & Torres Frutis, A. (2024). Percepción sobre las prácticas de inclusión en las Escuelas Normales de México. *Transdigital*, 5(9), 1–23. <https://doi.org/10.56162/transdigital285>

- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor Analysis with Ordinal Indicators: A Monte Carlo Study Comparing DWLS and ULS Estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 625–641. <https://doi.org/10.1080/10705510903203573>
- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131–153. <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/272>
- Guirado Rivero, V. del C., Chávez Zaldívar, N., & García Navarro, X. (2017). Retos de la formación inicial del docente en el contexto de la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40).
- Guzmán Huayamave, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*. 18(3). 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7<sup>th</sup>. ed). Pearson Education Limited.
- Huerta, M., & Canto, L. (Comps.) (2017). *Las políticas públicas entre los límites del Estados y la Cultura. Reflexiones multidisciplinares sobre la interculturalidad. Volumen II*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://bit.ly/3toK2DJ>
- Medina Moscoso, E. A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Instituto Quimbaya (Quindío, Colombia): una mirada desde la formación del profesorado. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2). <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.3>
- Monarca, H., (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 14-27.
- ONU. (2013). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Öztuna, D., Halil Elhan, A., & Tüccar, E. (2006). Investigation of Four Different Normality Tests in Terms of Type 1 Error Rate and Power under Different Distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171–176. <https://journals.tubitak.gov.tr/medical/vol36/iss3/7>
- Pardo, A. (2011). *Análisis de Datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill España.
- Piezunka, A., Schaffus, T., & Grosche, M. (2019). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222. [https://www.econstor.eu/bitstream/10419/195044/1/f-20911-Volltext-Piezunka-et\\_al-Definitionen-v2.pdf](https://www.econstor.eu/bitstream/10419/195044/1/f-20911-Volltext-Piezunka-et_al-Definitionen-v2.pdf)
- Ramírez Ríos, A., & Polack Peña, A. M. . (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 191–208. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- 
- Duarte Velázquez, U. A., & Torres Frutis, A. (2024). Percepción sobre las prácticas de inclusión en las Escuelas Normales de México. *Transdigital*, 5(9), 1–23. <https://doi.org/10.56162/transdigital285>

- Rawls, J. (1996). *Sobre las libertades*. Editorial Paidós / Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34–45. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1794.pdf>
- Scheer, D., Egener, L., Laubenstein, D., & Melzer, C. (2020). Development and psychometric evaluation of an instrument measuring subjective definitions of inclusion (FEDI). *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853256>
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2010). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>