

EL PERFIL DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE AMBIENTES EDUCATIVOS INCLUSIVOS

The Teacher Profile in the Development of Inclusive Educational Environments

Mario José Martín-Pavón

Universidad Autónoma de Yucatán

mario.martin@correo.uady.mx

Dora Esperanza Sevilla-Santo

Universidad Autónoma de Yucatán

dora.sevilla@correo.uady.mx

© The Authors 2025

Vol18 nº 2 (diciembre 2025)

Fechas recepción: 07/10/2025

Fecha Aceptación: 30/11/2025

Como citar este artículo:

Martín-Pavón, MJ y Sevilla-Santo, D.E (2025) El perfil docente para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos. Revista de Educación Inclusiva, Vol 18 nº 2, pp. 245-264

Resumen

Una prioridad de todo sistema educativo es promover el aprendizaje de todos los alumnos; es así que el presente artículo buscó identificar las características del perfil docente que se vinculan con el desarrollo de la habilidad para la creación de ambientes educativos inclusivos, en busca de establecer los elementos que deben ser tomados en cuenta para la creación de procesos de habilitación en esta área. El estudio se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo con alcance correlacional y diseño no experimental; la población estuvo conformada por todos los profesores del subsistema de Telebachillerato de Yucatán, siendo que la muestra se determinó a través de un censo, consiguiéndose la participación de 550 docentes. Para la recolección de la información se construyó un cuestionario que indagó sobre características profesionales, así como personales y laborales de los participantes. Entre las principales conclusiones destaca que las características profesionales del perfil docente vinculadas con conocimientos y destrezas, son esenciales para la creación de ambientes educativos inclusivos, por lo que es necesaria la habilitación en materia de atención a la diversidad, a fin de sensibilizar y generar seguridad en las plantas académicas para transformar su práctica adaptándola a las necesidades y requerimientos de sus estudiantes.

Palabras clave: Inclusión, perfil docente, diversidad.

Abstract

A priority of every educational system is to promote the learning of all students. Therefore, this article aimed to identify the characteristics of the teacher profile that are linked to the development of the ability to create inclusive educational environments, in order to establish the elements that ought to be considered for the creation of training processes in this area. The study was conducted under a quantitative paradigm with a correlational scope and non-experimental design. The population consisted of all teachers from the Telebachillerato subsystem of Yucatán, with the sample determined through a census, resulting in the participation of 550 teachers. To collect the data, a questionnaire was developed to explore the participants' professional, personal, and work-related characteristics. Among the main conclusions, it stands out that the professional characteristics of the teacher profile related to knowledge and skills are essential for the creation of inclusive educational environments. Hence, training in diversity awareness is necessary to foster sensitivity and confidence in academic staff, enabling them to transform their practice and adapt it to the needs and requirements of their students.

Keywords: Inclusion, teacher profile, diversity.

Presentación y justificación del problema

Hacer realidad la inclusión educativa implica procesos complejos, los cuales buscan dar atención a la diversidad que se presenta en las aulas, para lo cual es necesario contar con una serie de recursos tanto materiales como humanos, donde estos últimos resultan los más complicados de tener, puesto que implican la modificación de creencias y paradigmas en todos los actores educativos, siendo uno de los principales el docente. Es así que, de su actuar dependa en buena medida la aceptación y reconocimiento de las capacidades de todos sus alumnos; por lo que el establecimiento de un perfil docente inclusivo resulta imperativo para que, desde los procesos formativos de las escuelas normales y facultades del área de pedagogía y educación se cultive éste, a fin de que los futuros educadores cuenten con las herramientas y la actitud necesaria para atender las particularidades de todos los alumnos.

No obstante, para hacer realidad lo anterior se requiere de un arduo trabajo al interior de las escuelas formadoras de docentes y educadores, con relación a la actualización de sus estructuras curriculares, ya que una revisión de los programas en educación y pedagogía de las principales escuelas normales y universidades públicas de México reveló que entre sus planes de estudio solo se contemplan entre una y dos asignaturas obligatorias en materia de atención a la diversidad e inclusión y en algunos casos una optativa, lo cual pudiera explicar que aún no exista claridad entre profesorado de cómo hacer realidad el proceso inclusivo.

A este respecto, el trabajo de Mayo (2022) reporta que los futuros docentes presentan una falta de habilidad en su práctica para crear situaciones que permitan la participación de todos los alumnos en sus clases, lo que muestra el poco reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social que se presenta en sus aulas.

Es decir, los futuros docentes carecen de las competencias que les permitan reconocer las barreras para el aprendizaje de sus alumnos, así como en el diseño de estrategias de aprendizaje, materiales y recursos didácticos, para la realización de los ajustes necesarios en sus planeaciones buscando dar respuesta a las características que sus estudiantes presenten.

En este sentido, Herrera et al. (2018) señalan que específicamente la formación inicial de los normalistas debe trabajar la construcción de estrategias de acción para adaptar, poner a prueba y confrontar a los futuros docentes ante contextos y situaciones específicas, pero para que esto sea posible, dichas estrategias deben ser en parte anticipadas en su proceso de formación; o sea, que los conocimientos que se les proporcionen deben servir para entender su realidad y orientar su práctica, sobre todo cuando detecten aspectos que dificulten el aprendizaje de los alumnos, lo cual no se dará sin la inclusión en las mallas curriculares de un eje vinculado a la atención a la diversidad.

Es importante puntualizar, desde la visión de los autores del presente artículo, que si esta situación se presenta en aquellos que se están formando para ser docentes, cuando se trata de profesionistas de diferentes campos que por diversas condiciones incursionan en el campo de la docencia y no tienen los elementos pedagógicos y didácticos (mucho menos los vinculados con la atención a la diversidad), se vuelve más complejo dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, tal como sucede en los diferentes subsistemas de bachillerato.

Sobre este último punto, Padilla (2011) señala que los avances más importantes en materia de atención a la diversidad e inclusión se han dado en cuanto a la legislación y normativas (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Declaración Mundial sobre Educación y el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009; por mencionar algunos); no obstante, hay que reconocer que éstas no han dado respuesta a la necesidad de una formación docente que contemple, como parte de la cotidianidad del trabajo en el aula, la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de sus características o especificidades.

En otras palabras, el mayor avance en materia de atención a la diversidad se ha dado en cuestiones de tipo legislativo, establecimiento de normativas y protocolos, lo cual si bien no es suficiente ha permitido entre otras cuestiones que las ideas de inclusión educativa se hayan ampliado progresivamente, no limitándose a las Necesidades Educativas Específicas (NEE) o como se han denominado en los últimos tiempos, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Diferenciado ([NEAED], MEN, 2017); aunque todavía prevalecen ciertas nociones o matices en las personas que remiten a percepciones vinculadas con la integración, asimilación u homogeneización; especialmente cuando se habla de pueblos originarios, minorías étnicas o migrantes (Martín y Riaño, 2016); es decir, la inclusión transita, aunque muy lentamente por un proceso de asimilación cultural, que está sujeto a los procesos globalizadores que actualmente se viven (Cornejo, 2019).

Al respecto de las normativas, en México, desde la época de los 90 se han implementado diferentes acciones con la idea de que los alumnos de grupos vulnerados puedan tener acceso a la educación regular. Un ejemplo de esto fue la implementación por parte de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), que estableció líneas de acción, objetivos y estrategias encaminadas a apoyar la inclusión (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012); sin embargo, es importante destacar que en éste no se contempló la formación de las plantas académicas en materia de diversidad, lo cual no permitió obtener los resultados esperados.

Otro ejemplo ha sido el Programa Inclusión Educativa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); que ha tratado de garantizar que niñas, niños y adolescentes indígenas reciban educación de calidad en sus lenguas maternas y que se respeten las diferencias culturales; así como que puedan asistir a la escuela y aprender, sin importar sus capacidades físicas o mentales, siendo que en esta estrategia tampoco se consideró la formación de los docentes en ejercicio ni de los futuros docentes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y El Fondo de las Naciones Unidas [INEE-UNICEF], 2019).

Es así que a partir de lo anteriormente expuesto existe claridad en que la inclusión implica la creación de un ambiente que permita el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, de modo que se consideren las necesidades de apoyo que estos tengan, debiéndose de adecuar los espacios para que todos convivan y se desarrollen en igualdad de derechos y oportunidades, realizando los cambios

necesarios, desde infraestructura, para la accesibilidad de personas en sillas de ruedas, implementación de sistema de lectura y escritura táctil para personas ciegas, textos de lectura fácil para personas con discapacidad intelectual, entre otras adecuaciones. Sin embargo, hay que reconocer que las plantas académicas no siempre se encuentran preparadas y dispuestas a enfrentar los cambios que atender a la diversidad de alumnos implican, siendo una de las causas de esta resistencia, la preparación homogeneizada que recibieron durante su formación inicial (Fonseca Montoya et al., 2020).

En este sentido, González et al. (2019) señalan que un perfil del docente basado en una formación por competencias, permitirá que se transformen los contextos educativos en los que se desenvuelva y promoverá el reconocimiento de la diversidad presente en las aulas; siendo que estas competencias deben centrarse en las funciones esenciales que la profesión docente demanda, entre las cuales se pueden identificar: la diferenciación en la instrucción, la gestión del comportamiento, la colaboración en el proceso educativo, la evaluación diversificada, la renovación del conocimiento y la información; así como la creación de contenidos digitales que faciliten el acceso de todos los alumnos a los contenidos, de tal modo que se logre que estos tengan un proceso de aprendizaje significativo (Majoko, 2019; Villarreal et al., 2019).

En otras palabras, los autores anteriores refieren el deber ser; es decir, el profesor ideal con el que se tendría que contar en las aulas para hacer realidad la inclusión de todo el alumnado; sin embargo, todavía esto no se ha alcanzado en las escuelas de los diferentes niveles educativos, sobre todo en los países de América Latina. En este sentido, Román et al. (2021) relatan la situación que se presenta en las escuelas de Colombia, donde ya se ha establecido que existan dos niveles de competencias que deben cubrir los profesores, las genéricas (que todo profesional del área educativa debe alcanzar) y las competencias específicas (que permiten al docente frente a grupo plantear escenarios que faciliten el aprendizaje de todos); no obstante, a pesar de que esto ya ha sido establecido en la legislación, se puede observar a profesores que siguen patrones rígidos de trabajo que excluyen a los alumnos que no cumplen sus parámetros establecidos; debido en parte a la manera como fueron formados y la poca capacitación que se oferta en el área de atención a la diversidad.

Al respecto, en México, aunque en el documento Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025 (SEP, 2025) se hace un análisis del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en relación a la Educación inclusiva, ninguna de las metas hace

referencia a la formación del docente para atender la diversidad que se presenta en las aulas.

Derivado de esta situación es que se estima que el 17% de la población total del mundo no asiste a la escuela; a saber, 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes (UNESCO, 2020); reconociendo que un porcentaje de estos no continúa sus estudios por las NEE que presenta. Específicamente, en México, de acuerdo con las Principales cifras 2024-2025 (SEP 2025) los porcentajes de abandono escolar en sus diferentes niveles educativos son elevados. Por ejemplo, de 100 alumnos que ingresan a la educación primaria, solo 57 logran concluir sus estudios en el nivel medio superior; de manera más específica y de acuerdo a esta misma fuente de información para educación primaria, en el ciclo 2023-2024, el porcentaje de abandono escolar fue 0.6, igual que el de reprobación, para el caso de secundaria fue 3.7 y 3.4 respectivamente, mientras que en bachillerato el porcentaje de abandono escolar fue de 11.3, con eficiencia terminal de 76.3.

Si los datos anteriores referentes al bachillerato los contextualizamos al estado de Yucatán, que es donde se realizó el estudio del cual se derivó el presente artículo, se encuentra que el abandono escolar en el ciclo 2023-2024 fue de 10.3 (menor que a nivel nacional) pero la eficiencia terminal de 75.9 (también estuvo por debajo del dato nacional). En cuanto al Telebachillerato, se tiene información de que atiende a 171,224 estudiantes, pero se desconoce el índice de abandono que existe; sin embargo, se puede afirmar que hay un número considerable de alumnos que no concluyen este nivel educativo por rezago, reprobación y/o deserción, siendo que muchos de estos casos corresponden a estudiantes que manifiestan ser los más pobres o tienen alguna necesidad educativa específica (SEP, 2025; UNESCO, 2020).

Sobre tal tema, la UNESCO (2020) comenta que las personas con discapacidad u otra necesidad educativa específica son una población que tiene mayor probabilidad de estar excluidos de la educación, además de que sus oportunidades de iniciar su trayectoria escolar y transitar de un grado al siguiente son escasas, dado que el hecho de ingresar a una institución educativa no garantizará el éxito académico y una mejor calidad de vida, pues muchas veces prevalecen barreras para el proceso de aprendizaje; tales como la limitada actividad de la administración escolar en la operación del centro educativo, la falta de formación docente en metodologías inclusivas y experiencia en atención a las dificultades de aprendizaje o bien, la segregación a escuelas especiales.

De ahí que las instituciones educativas deberían de contar con todos los recursos necesarios para el desarrollo de ambientes inclusivos: recursos técnicos, tecnológicos, didácticos, psicopedagógicos y sobre todo humanos; de manera particular los docentes tienen que estar preparados y comprometidos con este propósito. Para esto, la escuela, a través de la formación continua debe proporcionarle al docente recursos metodológicos, estrategias, procedimientos, medios, estilos de enseñanza -aprendizaje, acordes con las necesidades reales de estos; de manera que esto les permita realizar ajustes curriculares en función de la realidad de los estudiantes con o sin necesidades educativas específicas; características que no describen al sistema educativo mexicano actual (Fonseca Montoya et al., 2020).

Es así como la ausencia de creer que la inclusión educativa es posible y deseable se convierte en un impedimento para el logro de ésta; siendo que la falta de capacitación de los educadores acerca de estrategias específicas como puede ser el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) también la obstaculizan, según lo demuestran estudios llevados a cabo en distintos países, los cuales señalan que los docentes no adaptan su práctica áulica a la diversidad del alumnado (UNESCO, 2020). Por lo que a partir de todo lo anteriormente descrito surgen la pregunta de investigación y el objetivo que guiaron el estudio del cual deriva el presente artículo.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características del perfil docente que influyen en el desarrollo de ambientes educativos inclusivos en las escuelas de Telebachillerato del estado de Yucatán?

Objetivo

Determinar las características del perfil docente que influyen en el desarrollo de ambientes educativos inclusivos en las escuelas de Telebachillerato del estado de Yucatán.

Método

La investigación de la cual deriva el presente artículo se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, fue de alcance correlacional con diseño no experimental, clasificando en cuanto a la temporalidad de la recolección de los datos como un estudio transeccional (Bisquerra, 2009).

La población en estudio estuvo conformada por todos los profesores del subsistema de Telebachillerato del Estado de Yucatán adscritos a éste en el ciclo escolar 2023-2024. La muestra se determinó a través de un censo quedando integrada por un total de 550 profesores.

Para la recolección de la información se construyó un cuestionario dirigido a los docentes, el cual indagó en una primera sección sobre información de carácter sociodemográfico y de antecedentes académicos y laborales de los participantes. En un segundo apartado se abordaron las características del perfil profesional de los profesores, específicamente sobre sus habilidades pedagógicas, formación en materia de atención a la diversidad, habilidades de instrumentación, habilidades sociales y de desarrollo de procesos evaluativos, así como la habilidad para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos; utilizándose una escala tipo Likert de cuatro puntos (1= completamente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo y 4= completamente de acuerdo). Para su construcción se consultaron los trabajos realizados por Mena y García (2017), así como la Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2011).

Su validación se realizó a través de un juicio de expertos que contó con la participación de cinco jueces con experiencia en el área educativa y conocimientos en medición educacional, elaborándose para este propósito un formato en donde los jueces evaluaban cada ítem de acuerdo con la escala: 1= se rechaza, 2= se acepta con modificaciones y 3= se acepta sin modificaciones. Una vez recabada dicha información se aplicaron los criterios de Barbero et al. (2015) para determinar qué ítems se eliminaban o se reformulaban para integrar la versión final del instrumento. Adicionalmente, se realizó un estudio piloto con la participación de 20 profesores con características semejantes a la de la población en estudio que permitió analizar la capacidad de discriminación de los reactivos y la confiabilidad del instrumento mediante al alpha de Cronbach cuyo valor fue de 0.977 lo que lo hace un instrumento confiable (ver Apéndice A), quedando la versión final integrada como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Tabla de especificaciones

| Área evaluada | Definición | Ítems |
|---|--|-------|
| Habilidad pedagógica | En este apartado se valoran capacidades con respecto a la planificación de la asignatura y de las clases, además las de estrategias de enseñanza, que aplican con los estudiantes. | 1-15 |
| Formación inicial y continua | Indaga sobre las competencias correspondientes a la formación inicial, continua y permanente del docente en material de atención a la diversidad. | 16-18 |
| Habilidad de instrumentación para el desarrollo de las clases | Indaga sobre las competencias del docente en relación a la organización que posee en los tiempos, espacios, materiales útiles para llevar a cabo la clase. | 19-27 |
| Habilidades sociales | Indaga sobre las habilidades relacionadas a la interacción que tiene con los estudiantes, padres de familia y entre sus compañeros de trabajo. | 28-30 |
| Habilidad para el desarrollo de procesos de evaluación | Se valoran las habilidades para evaluar a sus estudiantes. | 31-40 |
| Habilidad para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos | Se valoran las habilidades que posee el docente para promover la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. | 41-48 |

Para determinar el nivel de desarrollo de las características profesionales de los docentes que fueron analizadas se construyeron indicadores en escala de 0 a 100 con base en la siguiente fórmula:

$$I = \left(\frac{S_r - Min}{Rango} \right) \times 100$$

En donde:

I = Indicador de cada característica del perfil

S_r = Suma de los reactivos pertenecientes al apartado de cada característica

Min = Valor mínimo en el apartado de cada característica del perfil

Rango = Diferencia entre el valor máximo y mínimo

Este mismo proceso también se siguió para determinar el nivel de habilidad en el desarrollo de ambientes educativos inclusivos de cada docente. Una vez contruidos

dichos indicadores se calculó la media y desviación estándar de cada uno de ellos, siendo que a mayor tamaño mayor desarrollo.

Adicionalmente, se clasificó a los profesores en función de su nivel de habilidad para la creación de ambientes educativos inclusivos en dos grupos: los de bajo nivel de habilidad (aquellos cuya puntuación en el indicador fue menor o igual a 80 puntos) y los de alto nivel de desarrollo (aquellos cuya puntuación en el indicador es mayor a 80 puntos).

Posteriormente, con el fin de determinar cuáles de las características profesionales influyen en la habilidad para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos, se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores respectivos a través del coeficiente de Pearson.

De manera análoga, con el objetivo de determinar cuáles de las características personales del perfil docente influyen en la habilidad para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos se realizaron procesos comparativos a través de la prueba t para muestras independientes (para el caso de las variables Sexo, Capacitación en atención a la diversidad, Experiencia con estudiantes con NEE y si Actualmente tiene estudiantes con NEE). Para el caso de la variable área de formación, la comparación se llevó a cabo a través de la técnica de análisis de varianza.

También, para estudiar la relación de la edad y los años de experiencia docente con la habilidad para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos, se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores de cada variable a través del coeficiente de Pearson.

Resultados

Con la intención de determinar el nivel de desarrollo de las características profesionales de los docentes que influyen en su capacidad para la creación de ambientes educativos inclusivos, se calculó la media y la desviación estándar de los indicadores respectivos, siendo los resultados los que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Nivel de desarrollo de características profesionales

| Característica profesionales | Promedio | DS |
|---|-----------------|-----------|
| Habilidad pedagógica | 73.7 | 21.1 |
| Formación inicial y continua | 59.0 | 22.2 |
| Habilidad de instrumentación para el desarrollo de las clases | 73.2 | 19.1 |
| Habilidades sociales | 87.2 | 20.4 |
| Habilidad para el desarrollo de procesos de evaluación | 76.7 | 16.6 |

Como puede apreciarse en la Tabla 2, las habilidades sociales son las que se encuentran más desarrolladas, mientras que lo relativo a la formación inicial y continua en materia de atención a la diversidad presenta el nivel más bajo.

Adicionalmente, se clasificó a los profesores participantes de acuerdo a su nivel de desarrollo de la habilidad para la creación de ambientes educativos inclusivos, siendo la distribución de frecuencias y porcentajes obtenida la que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Nivel de desarrollo para la creación de ambientes educativos inclusivos

| Nivel de desarrollo | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Bajo | 294 | 53.5 |
| Alto | 256 | 46.5 |

En la Tabla 3 se puede observar que el mayor porcentaje de profesores se ubica en el nivel bajo de dicha habilidad.

Por otra parte, con el fin de determinar cuáles de estas características influyen en su habilidad para desarrollar ambientes educativos inclusivos se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores respectivos, a través del coeficiente de Pearson; siendo los resultados los que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Relación de características profesionales para el desarrollo de ambientes inclusivos

| Característica profesionales | r | p |
|---|----------|----------|
| Habilidad pedagógica | 0.615 | 0.003 |
| Formación inicial y continua | 0.486 | 0.001 |
| Habilidad de instrumentación para el desarrollo de las clases | 0.698 | 0.024 |
| Habilidades sociales | 0.650 | 0.002 |
| Habilidad para el desarrollo de procesos de evaluación | 0.822 | 0.001 |

Como se observa en la Tabla 4, todas las características profesionales analizadas guardan relación con la habilidad de los profesores para la creación de ambientes educativos inclusivos.

Así mismo, con la finalidad de analizar si las características personales y laborales de los profesores influyen o no en su habilidad para el desarrollo de ambientes

educativos inclusivos, se realizaron procesos comparativos a través de la prueba t para muestras independientes cuyos resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Relación de características personales y laborales con el desarrollo de ambientes inclusivos

| Características personales y laborales | | Promedio | DS | t | p |
|--|--------------|----------|------|------|-------|
| Sexo | Hombre | 76.6 | 18.1 | -2.1 | 0.028 |
| | Mujer | 80.0 | 17.5 | | |
| Capacitación en atención a la diversidad | Si recibió | 80.5 | 18.8 | 3.3 | 0.001 |
| | No recibió | 75.4 | 16.5 | | |
| Experiencia con estudiantes con NEE | Si ha tenido | 77.6 | 18.7 | -0.9 | 0.352 |
| | No ha tenido | 79.2 | 15.8 | | |
| Actualmente tiene estudiantes con NEE | Si tiene | 77.5 | 16.6 | -0.7 | 0.467 |
| | No tiene | 78.6 | 18.9 | | |

Como puede apreciarse en la Tabla 5, de las características personales y laborales analizadas solamente el sexo y el haber recibido capacitación en material de atención a la diversidad marcan diferencia en la habilidad para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos, por lo que puede decirse que estas variables se vinculan con dicha destreza.

Con el mismo propósito se realizó un proceso comparativo para determinar si existe diferencia entre el área de formación inicial y la habilidad para la creación de ambientes educativos inclusivos, a través de la técnica de análisis de varianza, no encontrándose diferencia en función de esta variable ($F=0.481$, $p=0.696$).

También, para determinar si la edad y los años de experiencia docente de los profesores guardan relación con su habilidad para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos, se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores respectivos a través del coeficiente de Pearson, siendo los resultados los que se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Relación de edad y experiencia docente con habilidad de crear ambientes inclusivos

| Características | r | p |
|-----------------------------|------|-------|
| Edad | 0.01 | 0.855 |
| Años de experiencia docente | 0.02 | 0.596 |

Tal como se muestra en la Tabla 6, no existe relación entre las variables de edad y años de experiencia docente con la habilidad para la creación de ambientes educativos inclusivos.

En síntesis, pudiéramos afirmar que las características profesionales del perfil docente, las cuales se vinculan con un cúmulo de conocimientos y destrezas, son

importantes para la creación de ambientes educativos inclusivos, siendo amplia la literatura que reporta que la falta de estos condiciona la percepción sobre la educación inclusiva, puesto que genera inseguridad y desata miedos en las plantas académicas.

Conclusiones y discusión

Una de las primeras conclusiones que se alcanza se vincula con el hecho de que todas las características profesionales guardaron relación con el nivel de desarrollo de la habilidad para la creación de ambientes educativos inclusivos; específicamente, para el caso de la formación inicial y continua, el que los docentes manifestaran que durante los estudios de formación inicial su habilitación en materia de atención a la diversidad e inclusión fuera limitada, evidencia la necesidad de modificar los currículos de las escuelas normales y de formación de docentes, incluyendo ejes que preparen al profesor para el trabajo en ambientes que consideren la diversidad de características de los alumnos dejando a un lado la idea del “alumno promedio”, lo que implica no solamente la modificación de las cartas descriptivas sino también la consideración de que las plantas académicas de dichas instituciones estén capacitadas y sensibilizadas en materia de inclusión; ya que si esto no se da, difícilmente podrán promover en los futuros docentes la habilidad para desarrollar ambientes educativos inclusivos.

De igual forma, esta falta de formación en materia de atención a la diversidad sugiere la necesidad de crear procesos de certificación en inclusión educativa para los profesores en ejercicio, de modo que la obtención de ésta sea altamente valorada para los ascensos en el escalafón, programas de estímulos al desempeño y becas de apoyo a los docentes; siendo que dichos procesos contemplen la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la sensibilización en el tema, en busca de desarrollar una actitud proactiva en las plantas académicas por promover el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Este resultado encuentra eco en lo señalado por Mayo (2022) quien refiere que los futuros docentes tienen claridad en la importancia de la atención a la diversidad y la promoción de la inclusión; sin embargo, su competencia en el desarrollo de ambientes educativos inclusivos es escasa, debido a la falta de capacitación en esta área; siendo un imperativo fortalecer la formación de los futuros docentes si se desea avanzar hacia una educación de calidad.

En contraparte, el hecho de que las habilidades sociales resultaran ser la característica profesional más desarrollada, debe alentar a las autoridades educativas

dado que cualquier proceso de capacitación demanda la interacción positiva entre los actores que en ella intervienen, puesto que de no ser así la habilitación en el tema de inclusión podría tornarse ríspida al existir, posiblemente, diversidad de opiniones sobre cómo hacerla posible dadas las diferencias naturales por sexo o capacitación recibida en el tema de inclusión.

Además, el hecho de que exista diferencia en el nivel de desarrollo de la habilidad para la creación de ambientes educativos inclusivos en función de haber recibido o no capacitación, sugiere la necesidad de consolidar los procesos de habilitación de los docentes en ejercicio en esta área, más allá de cuestiones teóricas sino partiendo de un trabajo colaborativo entre pares que les permita construir los materiales que requieren en su día a día para lograr que todos sus estudiantes aprendan; abarcando campos como el de identificación de necesidades educativas específicas, estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas a las características de todo el alumnado, el desarrollo de procesos de evaluación que consideren las particularidades de los estudiantes, el diseño universal para el aprendizaje, entre otras temáticas vinculadas; abriendo los espacios suficientes para que todo el personal docente pueda participar en estos.

Este resultado coincide con lo señalado por González et al. (2019) quienes destacan la importancia de la formación docente en competencias esenciales que la profesión demanda tales como la instrucción y evaluación, así como el involucramiento de recursos tecnológicos en el desarrollo de las clases.

Por otra parte, el que no se encontraran diferencias en la habilidad para la creación de ambientes educativos inclusivos en función de tener o no experiencia con estudiantes con NEE, deja ver que éstas no resultaron enriquecedoras para la formación en materia de diversidad de los profesores, dados sus escasos conocimientos y destrezas para promover el aprendizaje de todo el alumnado, pudiendo este hecho inclusive, hacer que se torne negativa su percepción hacia la inclusión.

Finalmente, el hecho de que la edad y los años de experiencia docente no guardaran relación con la habilidad para crear ambientes educativos inclusivos, nos habla de que estas variables están vinculadas de manera directa con el momento en el que se realizó el proceso de formación inicial la cual, en la mayoría de los casos, carecía de una habilitación en el tema de atención a la diversidad; por lo que a pesar de que los profesores experimentados puedan haber acumulado conocimientos y desarrollado habilidades pedagógicas, éstas solo muestran sus bondades en escenarios estándar y con

estudiantes “promedio”, dado que en la mayoría de los años de esa experiencia los procesos de inclusión no se daban en las escuelas regulares.

De igual manera, el estudio resalta la importancia de la habilitación en materia de atención a la diversidad, ya que ésta es la que puede proveer a los docentes la sensibilidad sobre la importancia del desarrollo de los ambientes educativos inclusivos, así como la seguridad para transformar su práctica en el aula adaptándola a las necesidades de los requerimientos y necesidades de sus estudiantes. Siendo que dicha capacitación debe ser permanente y enfocada a las necesidades reales de los profesores en materia de inclusión, ya que las especificidades que presentan los alumnos varían de un curso y grupo a otro.

Referencias

- Barbero, M., Vila, E., y Holgado, F. (2015). *Psicometría*. Sanz y Torres S. L.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla S.A.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación inclusiva* (3ª ed.). Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Cornejo, J. (2019). Inclusión educativa desde la óptica de los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule Chile. *Educación*, XXVIII (55), 27-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.002>
- Fonseca Montoya, S., Requeiro Almeida, R. y Valdés Fonseca, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la Educación Básica Ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438-444. <file:///C:/Users/dsevi/Downloads/Lainclusindeestudiantesconnecesidadeseducativas especialesvistadesdeeldesempeodelosdocentesdelaeducacinbsicaecuatoriana.pdf>
- González, R., Zabalza, M., Medina, Ma., y Medina, A. (2019). Modelo de formación Inicial del profesorado de educación infantil: Competencias y creencias para su capacitación. *Revista Formación Universitaria*, 12(2), 83-96. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>.
- Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de Naciones Unidas ([INEE-UNICEF], 2019). *Breve panorama educativo de la población indígena 2018*. México: autor. <https://www.unicef.org/mexico/media/4031/file/Breve%20panorama%20educativo%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%202018.pdf>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs. *Education Teachers*. SAGE Open, 1– 14. doi: 10.1177/2158244018823455

- Martín, M. y Riaño, M. (2016). Aproximación a los conceptos de asimilación, segregación e integración cultural a través de la composición musical. *Revista de educação e humanidades*, (10), 215-228.
- Mayo, M. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15 (2), 166-182.
- Mena, R. y García, M. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD)*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/53959/1/CUESTIONARIO%20ATENCI%C3%93N%20DIVERSIDAD%20%28CECPAD%29.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto 2017*.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40(4). 670-699.
- Román, G., Pérez, E. y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. file:///C:/Users/dsevilla/Downloads/pabloestrada,+volumen+20_1_2021_art__07.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Documento de posicionamiento institucional. https://www.coneval.org.mx/rw/resource/Mecanismos_2011/SEP/PI_Educaci%C3%B3n%20especial.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2025). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025*.
- UNESCO (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción*. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Villarreal, S., García, J., Hernández, H y Steffens, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Revista Formación Universitaria*, 12 (6), 3-14. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>.

Apéndice A

Características del perfil docente para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos

El presente instrumento pretende conocer el nivel de habilidades que posee con respecto a la creación de ambientes educativos inclusivos, esto como parte de una investigación relacionada con la identificación de elementos del perfil docente que influyen en su habilidad para la atención de la diversidad de alumnos presente en las aulas.

Es así que la información que nos proporcione se manejará con toda confidencialidad y de forma anónima, por lo cual se le pide conteste con total sinceridad, ya que sus datos solo serán tratados para los fines del estudio.

Agradecemos de antemano, su apoyo dando respuesta al presente cuestionario y quedamos a sus órdenes para aclarar cualquier duda que pueda tener al respecto.

Datos generales

Instrucciones: Marque con una X su respuesta o llene el espacio en blanco con la información que se le solicita

1. Edad: _____
2. Género ☐ M ☐ F
3. Años de experiencia docente: _____
4. Formación _____ inicial:

5. ¿Ha recibido formación en materia de atención a la diversidad? ☐ Sí ☐ No
6. ¿Ha tenido estudiantes con necesidades educativas en su aula? ☐ Sí ☐ No
7. ¿Actualmente tiene alumnos con necesidades educativas en su clase? ☐ Sí ☐ No

Instrucciones: Marca con una x según consideres el grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, utiliza la siguiente escala:

1. Completamente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Completamente de acuerdo

| Habilidades pedagógicas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones curriculares necesarias para atender las necesidades particulares de cada alumno/a. | | | | |
| 2. Sé elaborar la programación del aula según los diferentes estilos de aprendizaje de mis alumnos/as. | | | | |
| 3. Sé elaborar la programación de aula según las diferentes capacidades de mis alumnos/as. | | | | |
| 4. Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado. | | | | |
| 5. Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan necesidades educativas. | | | | |
| 6. Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado. | | | | |
| 7. Soy capaz de diversificar las estrategias de enseñanza para responder a las características del alumnado que tengo en mi grupo. | | | | |
| 8. Soy capaz de utilizar recursos educativos para atender a los alumnos con necesidades educativas. | | | | |
| 9. Soy capaz de motivar al alumnado para que busquen información como fuente de aprendizaje. | | | | |
| 10. Utilizo un vocabulario adecuado para dar instrucciones a los alumnos que presenta alguna necesidad educativa. | | | | |
| 11. Soy capaz de desarrollar diversas metodologías educativas para atender las características individuales de cada alumno/a. | | | | |
| 12. Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos/as. | | | | |
| 13. Promuevo el aprendizaje colaborativo, poniendo al niño o niña con necesidades educativas con un compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos. | | | | |
| 14. Soy capaz de crear materiales de aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas. | | | | |
| 15. Soy capaz de planificar las clases de establecimiento metas acordes a las necesidades que presentan mis estudiantes. | | | | |

| Formación inicial y continua | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| 16. Durante mis estudios de carrera (licenciatura o normal) recibí formación para la atención a la diversidad. | | | | |
| 17. He recibido formación continua o permanente respecto al tema de la atención a la diversidad. | | | | |
| 18. Gestiono mi formación y actualización con base a las necesidades que identifico en mi práctica docente, para mejorar la atención a la diversidad. | | | | |
| Habilidades de instrumentación para el desarrollo de las clases | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Puedo organizar el espacio del aula, para favorecer la atención a la diversidad del alumnado. | | | | |
| 20. Sé cómo organizar a los alumnos/as con necesidades educativas, para que tengan oportunidad de trabajar y participar activamente. | | | | |
| 21. Reviso el uso de los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible y responder a las necesidades del alumnado. | | | | |
| 22. Utilizo recursos del entorno o comunidad con finalidades didácticas. | | | | |
| 23. Utilizo los tiempos, de forma flexible, en función de la actividad propuesta y las necesidades del alumnado. | | | | |
| 24. Utilizo modalidades flexibles de agrupación cuando trabajo con alumnos/as que presentan algún tipo de necesidad educativa. | | | | |
| 25. Planifico para hacer un uso efectivo del tiempo con el fin de maximizar el aprendizaje. | | | | |
| 26. Formo grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros. | | | | |
| 27. Utilizo otros espacios distintos al aula para realizar las actividades. | | | | |
| Habilidades sociales | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Permito que todos mis alumnos/as expresen libremente sus ideas y emociones. | | | | |
| 29. Soy capaz de coordinarme con otros profesores para compartir experiencias y materiales. | | | | |
| 30. Soy capaz de trabajar de manera colaborativa con todos los profesionales de la escuela. | | | | |
| Habilidades para el desarrollo de procesos de evaluación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Soy capaz de identificar cuándo el alumno/a tiene que ser diagnosticado por el orientador del centro. | | | | |
| 32. Realizo una evaluación diagnóstica para conocer el nivel de aprendizajes previo a todo el alumnado. | | | | |
| 33. Soy capaz de hacer una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo. | | | | |
| 34. Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para determinar el aprendizaje del alumnado. | | | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| 35. Recojo información de forma periódica para evaluar los procesos de aprendizajes de todos mis alumnos/as. | | | | |
| 36. Utilizo instrumentos variados de evaluación, según la actividad y la competencia a evaluar. | | | | |
| 37. Realizo una evaluación del alumnado al final del proceso educativo. | | | | |
| 38. Evalúo los procesos de enseñanza y el desarrollo de mi práctica docente ejercida con todo el alumnado. | | | | |
| 39. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en particular con aquellos que presentan necesidades educativas especiales. | | | | |
| 40. Soy éticamente correcto/a la hora de evaluar a todo el alumnado. | | | | |
| Habilidad para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Integro alumnos/as con diferentes niveles y capacidades en distintos grupos. | | | | |
| 42. Soy capaz de atender la diversidad aúlica, poniendo en práctica el principio de la equidad. | | | | |
| 43. Utilizo los conocimientos previos de los estudiantes para crear situaciones de aprendizajes relacionadas con los temas a trabajar en clase. | | | | |
| 44. Soy capaz de desarrollar prácticas incluyentes, de manera que todos los alumnos/as tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus circunstancias. | | | | |
| 45. Transmito al alumnado la idea de que la convivencia hay que entenderla como una tarea de todos. | | | | |
| 46. Refuerzo y atiendo a los alumnos/as con algún tipo de dificultad, así como los alumnos sobresalientes. | | | | |
| 47. Ofrezco apoyo psicopedagógico a los estudiantes que lo necesitan. | | | | |
| 48. Implico a las familias de todos mis alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. | | | | |