

Concepciones sobre la Educación Inclusiva en Docentes de Educación Básica

Conceptions on Inclusive Education of Teachers from Basic Education

Raúl García Olvera ¹ y Judith Pérez-Castro ^{*,2}

¹ Servicios Educativos Integrados al Estado de México, México

² Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

RESUMEN:

Las concepciones docentes son ideas o marcos organizadores que permiten al profesorado entender, prever y solucionar las situaciones que afrontan en su trabajo cotidiano; su importancia reside en que constituyen un punto de partida valioso para impulsar el cambio escolar. En este artículo analizamos las concepciones sobre la educación inclusiva de un grupo de maestras y maestros de dos escuelas primarias del Estado de México. La indagación consistió en un estudio de caso múltiple y en este trabajo nos concentramos en los saberes académicos y los saberes experienciales, dos componentes centrales de las concepciones. Los resultados muestran la persistencia de nociones del enfoque integrador con algunos rasgos de la educación inclusiva; en ellas, cuestiones como el tipo de discapacidad y la colaboración entre el profesorado frente a grupo y el personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) adquieren un peso relevante. Otros factores que contribuyen a reforzar estas ideas son la falta de recursos pedagógicos, la carencia de formación continua y la creciente burocratización del trabajo docente. En este escenario, la inclusión tiende a percibirse como una sobrecarga laboral, lo que dificulta el cambio de concepciones indispensable para ampliar la participación y aprendizajes del alumnado.

DESCRIPTORES:

Concepciones, Docentes, Educación inclusiva, Educación básica, Discapacidad.

ABSTRACT:

Teachers' conceptions are beliefs or organizing frameworks that help them to understand, anticipate, and deal with situations that arise in their daily work. Studying teachers' conceptions is important because they are a basis for promoting school change. In this paper, we analyze the conceptions of inclusive education held by a group of teachers from two elementary schools, located in the state of Mexico. The research was based on a multiple-case study, and we focus mainly on two elements of the conceptions: academic knowledge and experiential knowledge. The results show that concepts related to integration prevail in teachers' beliefs along with some traces of inclusive education; in these outcomes factors such as the type of disability and the collaboration between teachers and staff of the Unit of Support Services for Mainstream Education (USAER for its Spanish acronym) play an important role. This situation is reinforced by the lack of pedagogical resources and teacher training on inclusive education, as well as the increasing bureaucratic procedures. Consequently, inclusion is considered a burden, which in turn hinders the shift toward conceptions that support the participation of all students.

KEYWORDS:

Conceptions, Teachers, Inclusive education, Basic education, Disability.

CÓMO CITAR:

García Olvera, R. y Pérez-Castro, J. (2026). Concepciones sobre la educación inclusiva en docentes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 153-169.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100153>

*Contacto: jcperez@unam.mx

ISSN: 0718-7378

<https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/>

Recibido: 30 de septiembre 2025

1ª Evaluación: 8 de abril 2026

Aceptado: 30 de mayo 2026

1. Introducción

En México, la inclusión se ha convertido en un asunto clave de la política nacional y, desde 2019, en uno de los principios constitucionales de la educación impartida por el Estado. Lo anterior supone necesariamente la implementación de cambios profundos tanto en la estructura del sistema educativo, como en la cultura y normativas que lo sustentan. También, demanda la transformación de las ideas de los actores educativos, docentes, estudiantes y directivos, muchas de ellas moldeadas por políticas y prácticas que no se corresponden con los objetivos de la inclusión (Echeita, 2017).

En este proceso, el profesorado es una figura central, porque son ellos quienes con su expertise encauzan las experiencias y desafíos que entraña la diversidad, para convertirlos en un referente de su quehacer, así como en una fuente de inspiración y reconocimiento de la capacidad que todas y todos tienen para contribuir al aprendizaje de los demás (Ainscow, 2024). Conocer lo que las y los maestros piensan o creen de la educación inclusiva no sólo permite conocer los arreglos a los que llegan para conciliar las exigencias del sistema educativo con su trabajo cotidiano en las aulas, sino que ayuda a identificar las barreras y facilitadores que enmarcan su práctica, así como aquellas que impiden o favorecen el cambio escolar (López et al., 2010; Pozo et al., 2006).

En este artículo analizamos las concepciones que detenta un grupo de docentes de dos escuelas primarias del Estado de México sobre la educación inclusiva. En el primer apartado, explicamos qué son las concepciones y sus principales componentes, contextualizándolas en el trabajo del profesorado. Posteriormente, profundizamos en los principales modelos que han configurado las ideas sobre la discapacidad y sobre la atención educativa que se le da al alumnado con esta condición de vida. En los siguientes dos apartados, presentamos la metodología y los resultados del estudio, concentrándonos en los saberes académicos y los saberes experienciales. Concluimos que las acciones para consolidar el enfoque de la educación inclusiva en el sistema educativo en México han sido insuficientes; el profesorado dispone de más información y la jerga educativa ha cambiado, sin embargo, la falta de condiciones institucionales dificulta su concreción, al tiempo que contribuyen al mantenimiento de prácticas integracionistas.

2. Sobre las concepciones docentes

Las concepciones son un conjunto de ideas centrales que permiten a cada persona explicar, predecir y mediar entre las diferentes situaciones que vive cotidianamente (Brown, 2008; Pozo, 2006). Para Brown (2008, p. 4), “describen el marco organizador mediante el cual un individuo comprende, responde e interactúa con un fenómeno” [Traducción propia].

Las concepciones docentes abarcan las nociones, creencias y significados que permiten a las y los maestros darle sentido a lo que hacen y cumplir con las exigencias de su entorno, incluyendo los objetivos educativos, las políticas y reglas que orientan su trabajo. Estas ideas operan como organizadores implícitos que se consolidan con base en su eficiencia y funcionalidad para solucionar los problemas de la vida diaria (Breijo, 2019). Por ejemplo, cuando el profesorado enfrenta una determinada situación o cuando observan la manera en que otros la afrontan, su atención se centra en la efectividad de la respuesta (Brown, 2008; Pozo, 2002). Si ésta es pertinente y mantiene su vigencia, entonces, se cristaliza en una concepción (Pozo, 2006).

Las concepciones no necesariamente son la forma más “adecuada” de interactuar en la realidad, sino la que resulta más eficaz para los sujetos. Para las y los maestros constituyen modos de pensar que consideran verdaderos o dan por sentados porque les permiten funcionar en las instituciones educativas, ser aceptados por la comunidad e, incluso, evitar sanciones o conflictos cuando sus puntos de vista no coinciden con los de los demás (Pozo et al., 2006). En la medida en que el contexto en que se desenvuelven los sujetos no desafíe o atente contra sus concepciones previas, éstas se harán más recurrentes y resistentes al cambio (Pozo, 2002); las personas no verán la necesidad de cuestionarlas o de buscar formas alternativas para interactuar en la realidad, lo que a la larga dificulta la reelaboración y construcción de nuevos marcos organizativos (Berger y Luckmann, 2003; Brown, 2008; Pozo, 2002).

Porlán, Rivero y Martín (1997) identifican cuatro dimensiones de las concepciones, dos implícitas y dos explícitas, que operan tanto a nivel racional como experiencial. En la intersección de estas dimensiones se organizan los saberes académicos, los saberes experienciales, las teorías implícitas y las rutinas y guiones de acción (Ver cuadro 1).

Cuadro 1

Dimensiones de las concepciones

Nivel explícito		Nivel tácito
Nivel racional	Saberes académicos	Teorías implícitas
Nivel experiencial	Saberes basados en la experiencia	Rutinas y guiones de acción

Nota. Elaboración propia con base en Porlán et al. (1997).

Para el caso de las y los docentes, hemos definido cada una de las dimensiones de la siguiente forma:

- Saberes académicos: Comprenden los conocimientos aprendidos durante la formación profesional. Se basan en elementos tanto teóricos como normativos adquiridos a lo largo de los estudios y suelen estar organizados con base en los campos disciplinares.
- Saberes experienciales: Se construyen a partir de la práctica docente e incluyen creencias, idealizaciones y pautas de actuación. Aunque estos conocimientos poseen una estructura subyacente, su naturaleza adaptativa ante situaciones específicas, así como la influencia que sobre ellos tienen las valoraciones morales e ideológicas los hacen bastante heterogéneos, de modo que pueden presentar incongruencias o contradicciones.
- Rutinas y guiones de acción. Abarcan los esquemas tácitos que el profesorado utiliza para actuar en una situación concreta. Se trata de procesos automatizados sobre el “qué hacer” y “cómo hacer” ante una determinada circunstancia o escenario, especialmente aquellos que se repiten con frecuencia.
- Teorías implícitas. Son las creencias sociales que las y los maestros han interiorizado sobre la manera en que deben responder y actuar ante un fenómeno. Regularmente, tienen correspondencia con los modelos educativos dominantes, aunque no se apegan totalmente a ellos, por lo que su fiabilidad es acotada. Las teorías implícitas son inferidas a partir de los discursos y las maneras de hacer de las tres dimensiones anteriores.

En este artículo nos enfocamos en las concepciones relacionadas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Modelos educativos y concepciones sobre la atención a la discapacidad

Las concepciones que el profesorado tiene sobre la educación inclusiva y particularmente sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad se sustentan en su formación profesional, la interacción con otros agentes y con el entorno institucional, así como la información que reciben de diferentes fuentes como la asistencia a eventos académicos, la formación continua, libros, revistas, el Internet y medios de comunicación masiva.

Aunque en las últimas décadas los planteamientos de la inclusión han cobrado cada vez más importancia tanto en el discurso como en las prácticas docentes, diversas investigaciones realizadas en centros educativos (Araya et al., 2020; Jara-Henríquez y Jara-Coatt, 2018; Shirley y Pacheco, 2021; Trujillo-Tabares y Palacio-Peralta, 2022; Valarezo-Cueva et al., 2022) han mostrado la persistencia de ideas y actitudes asociadas a la prescindencia, la rehabilitación y la segregación de las personas con discapacidad.

La forma en la que socialmente se ha interpretado la discapacidad ha ido de la mano con el desarrollo de determinados modelos de atención educativa. Cada uno contiene pautas sobre las funciones, tareas y formas de relación que se espera del profesorado, así como del estudiantado con y sin discapacidad. De manera general, podemos identificar cuatro modelos para la atención educativa de las personas con discapacidad: la escuela excluyente, la escuela segregadora, la escuela integradora y la escuela inclusiva.

La escuela excluyente se sustenta en la diferencia entre educabilidad e ineducabilidad; los “educables” son todos aquellos que se adecuan al estándar de normalidad y por lo tanto tienen acceso a la educación, mientras que los individuos “ineducables” quedan fuera de ella (Ramírez, 2017; Tomlinson, 2017). Como consecuencia, quienes tienen una discapacidad son invisibilizados y privados de su derecho a la educación.

Por su parte, la escuela segregadora parte de la distinción entre educación regular, dirigida exclusivamente a estudiantes que pueden ajustarse a los tiempos y ritmos de la institución (Tomlinson, 2017), y educación especial, diseñada para los alumnos que son educables sólo bajo “ciertas condiciones”. Al igual que en la escuela excluyente, la discapacidad se atribuye al individuo lo que justifica la instrucción separada y por personal especializado (Arnaiz, 1996, 2019; Padilla-Muñoz, 2010), con el argumento de que esto favorece la atención de las necesidades del alumnado con discapacidad y, al mismo tiempo, evita las interferencias en el logro educativo de los demás (Vergara, 2002).

El tercer modelo es el de la escuela integradora, instituido en su momento como alternativa frente al modelo segregador, pero con múltiples efectos no deseados. Uno de ellos ha sido la integración física del alumnado con discapacidad, pero sin garantizar su participación, en lo curricular, lo institucional y lo social (Blanco, 1999). Otra consecuencia ha sido la consolidación de la perspectiva deficitaria que asume que la atención educativa de estos alumnos requiere de “expertos” en el aula (Arnaiz, 2019), que se tienen que abordar contenidos de grados anteriores o hacer adaptaciones infantilizadas, porque sus capacidades están por debajo de las de sus compañeros (Arnaiz, 2019; Arnaiz et al., 2007).

El último modelo es el de la escuela inclusiva, que concibe al entorno educativo como un espacio dinámico, flexible y adaptable, en donde todas y todos tienen la oportunidad de aprender y desarrollar al máximo sus potencialidades (Echeita y Ainscow, 2011). Con este cometido, se trabaja en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, en el entendido de que éstas son impuestas por estructuras, prácticas y

actitudes presentes tanto en el sistema como en los actores educativos (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2014).

Al superar la perspectiva de la adaptación del alumnado, la escuela inclusiva deposita sus esfuerzos en la transformación institucional. Esto conlleva la implementación de acciones en diferentes ámbitos, desde el diseño de las políticas hasta el trabajo colaborativo con las familias y, por supuesto, el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras (Graham, 2024), en donde las concepciones del profesorado se constituyen como un factor clave para la construcción de contextos educativos genuinamente inclusivos.

3. Diseño metodológico

Los resultados que a continuación exponemos son parte de una investigación cualitativa sobre las concepciones del profesorado en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Partimos del presupuesto de que éstas son marcos organizativos subjetivamente contruidos y socialmente situados, que se configuran a través de la formación profesional, la experiencia docente y las condiciones institucionales. De los cuatro componentes de las concepciones, en este artículo nos enfocamos en los saberes académicos y experienciales, porque permiten comprender cómo las y los maestros significan la educación inclusiva, así como la manera en que explican sus posibilidades y limitaciones.

Los alcances de la investigación fueron exploratorio-descriptivos y el método de indagación fue el estudio de caso múltiple (Stake, 1999; Yin, 2018). Los participantes fueron las y los maestros de dos escuelas primarias del Estado de México. El trabajo empírico incluyó la realización de entrevistas y cuestionarios, el análisis de documentos escolares y la revisión de artefactos físicos (Yin, 2018). Las entrevistas constituyeron la fuente primaria de información, ya que nos permitieron profundizar en los saberes académicos y experienciales que el profesorado ha elaborado sobre la educación inclusiva, la discapacidad, la gestión de los aprendizajes, la evaluación y los sistemas de apoyo para el alumnado. Por su parte, los cuestionarios, los registros documentales y artefactos contribuyeron a enriquecer la comprensión contextual de los casos, así como a la triangulación metodológica de la información (Yin, 2018).

Las escuelas participantes

Dado que se trató de un estudio de caso múltiple de carácter instrumental (Stake, 1999), seleccionamos dos escuelas primarias públicas mediante un muestreo intencional de casos típicos (Patton, 2002). La elección respondió a tres criterios principales: la presencia sostenida de estudiantes con discapacidad en la matrícula, la participación de la USAER y la ubicación de las escuelas en contextos de marginación. Esto nos permitió trabajar con instituciones que compartían ciertas condiciones, pero que, simultáneamente, presentaban particularidades valiosas para el análisis comparativo.

Ambas escuelas eran primarias públicas de sostenimiento federal, pero, diferían en la organización escolar, el tamaño y la composición de la matrícula, así como en los procesos de acompañamiento institucional. El caso 1 era una escuela de tiempo completo, albergaba a 240 estudiantes distribuidos en nueve grupos, predominaba el alumnado con discapacidad intelectual y había una colaboración estrecha con la USAER. En contraste, el caso 2 era una institución de turno matutino, con 19 grupos y una matrícula superior a los 600 estudiantes, así como con mayor prevalencia de estudiantes con discapacidad visual y un seguimiento más discontinuo por parte de la

USAER. En ambos casos, el contexto socioterritorial se caracterizaba por condiciones de marginación que restringían el acceso a recursos pedagógicos, apoyos externos tanto materiales como económicos y el acompañamiento familiar. Estos rasgos permitieron ponderar el peso del entorno en la configuración de las concepciones docentes (Pozo, 2002; Yin, 2018).

El trabajo empírico con el profesorado

La selección de los participantes también fue intencional (Yin, 2018). Los criterios de inclusión de los entrevistados fueron desempeñar funciones docentes, contar con experiencia mínima de dos años en la escuela a fin de que estuvieran informados sobre las dinámicas institucionales y tener al menos a un estudiante con discapacidad en sus clases. La selección final quedó conformada por 15 personas: 11 docentes de grupo, 2 de educación física y 2 maestras de USAER. Esta composición permitió recuperar tanto la perspectiva del profesorado responsable del trabajo cotidiano en el aula, como la mirada del personal de apoyo especializado.

Para las entrevistas, elaboramos un guion conformado por cinco dimensiones: 1) Concepciones sobre la educación inclusiva, 2) Concepciones sobre el alumnado con discapacidad, 3) Concepciones sobre la gestión de los aprendizajes, 4) Concepciones sobre la evaluación y 5) Concepciones sobre los apoyos para el estudiantado con discapacidad. La primera dimensión exploró los conocimientos y significados que el profesorado le atribuía a la educación inclusiva; la segunda indagó las ideas sobre la discapacidad y sus implicaciones en la participación del alumnado; la tercera se centró en las estrategias para la organización de la enseñanza; la cuarta profundizó en los criterios de valoración de los aprendizajes; finalmente, la quinta examinó las funciones asignadas a la USAER, el rol de las familias y otros apoyos institucionales.

En total realizamos 15 entrevistas individuales, siete en el caso 1 y ocho en el caso 2, con una duración entre 42 y 99 minutos. Después, se transcribieron en formato de lectura limpia para conservar el sentido de los relatos y facilitar su análisis (Kowal y O'Connell, 2013; Mayring, 2014), mientras que, para la codificación, elaboramos un sistema con base en las categorías teóricas del estudio. El análisis fue predominantemente deductivo, aunque mantuvimos apertura para identificar categorías emergentes aportadas por los testimonios de las y los participantes (Flick, 2013; Mayring, 2014; Schreier, 2014). Estas categorías nos permitieron comprender más detenidamente aspectos relacionados con las dinámicas de colaboración con USAER, las tensiones inherentes a la evaluación y la influencia del tipo de discapacidad en las expectativas docentes. El procesamiento de los datos se gestionó mediante el programa ATLAS.ti 8.1, lo que posibilitó la estructuración de matrices por caso. A partir de ellas, hicimos un análisis comparativo de los testimonios del profesorado para identificar convergencias y diferencias, así como observar la relación entre las concepciones y el entorno de cada centro escolar (Schreier, 2014; Yin, 2018).

La investigación atendió a los criterios básicos de confidencialidad, voluntariedad y resguardo de la información. Antes de cada entrevista, explicamos el propósito del estudio y presentamos el consentimiento informado. Para proteger la identidad de cada participante, empleamos códigos alfanuméricos y evitamos hacer juicios individualizantes en el análisis de los testimonios, al tiempo que privilegiamos la comprensión de las concepciones de las y los docentes en relación con las condiciones institucionales y contextuales en que se producen (Flick, 2015; Stake, 2000).

4. Resultados

4.1. *Saberes académicos sobre la educación inclusiva*

Como hemos dicho, los saberes académicos comprenden los conocimientos teóricos y normativos que el profesorado ha adquirido en su formación profesional y en otros espacios formales de actualización. En los participantes de nuestra investigación, estos saberes se organizan como un conjunto de referentes parciales, intersecado por tensiones entre el discurso contemporáneo de la inclusión y marcos de comprensión todavía próximos a la integración. Las y los docentes coinciden en lo general en que la educación inclusiva supone no excluir al alumnado y promover su participación, no obstante, al profundizar sobre lo que esto significa, reaparecen ideas que centran el problema en el estudiantado, bajo la lógica de que son ellos y ellas quienes deben adaptarse al espacio escolar. Esta tensión coincide con los hallazgos de otros estudios (Dignath, Rimm-Kaufman, van Ewijk y Kunter, 2022; Woodcock y Anderson, 2025) que muestran que las creencias docentes sobre educación inclusiva suelen ser favorables, pero no son lo suficientemente consistentes para transformar las prácticas educativas.

En el caso 1, una docente señaló que la educación inclusiva consiste en “incluir en todas las actividades, tratar de que tomen una vida más, lo más normal para los estudiantes, facilitarles las herramientas” (DocC1-E01); más adelante añadió que el propósito de este enfoque es “preparar al individuo para su vida diaria” (DocC1-E01). Es decir, la inclusión se asocia con el acceso al aula, así como con la provisión de apoyos institucionales, pero el horizonte sigue siendo la normalización del alumnado. Además, para las y los maestros, las actividades dirigidas al alumnado con discapacidad deben organizarse a partir de “lo básico” (DocC1-E01; DocC1-E05; EFC1-E01) o de “contenidos semejantes a los del resto del grupo” (DocC1-E01; DocC1-E03), pero no equivalentes. Estos hallazgos muestran que, si bien se reconoce la importancia de hacer ajustes, éstos continúan pensándose en términos de la simplificación del currículo, más que como la transformación de la propuesta didáctica. Los testimonios se acercan más a la lógica integradora (Arnaiz, 2019; Echeita y Ainscow, 2011), que a un enfoque plenamente inclusivo.

En el caso 2, algunos docentes definen a la educación inclusiva como la posibilidad de que “nadie quede excluido” (DocC2-E01), así como de diseñar una “planeación ambiciosa para que todos participen” (DocC2-E01; DocC2-E04); planteamientos próximos a la educación inclusiva. Sin embargo, cuando describen la forma en que desarrollan sus clases, vuelven a surgir estrategias centradas en la individualización, como ubicar al estudiante al frente del aula, trabajar con él separadamente o guiarle en el examen. Retomando a Woodcock y Anderson (2025), podemos decir que las concepciones docentes sobre la inclusión tienden a influir en las pautas para la enseñanza y la evaluación, pero no siempre conducen a prácticas plenamente inclusivas.

En los dos centros educativos advertimos que las ideas del profesorado no dependen únicamente de sus saberes académicos, sino además de la trayectoria del estudiante, el tipo de discapacidad y las expectativas que han construido sobre sus competencias escolares. Cuando se trata de una discapacidad física o sensorial, como ocurre con algunos alumnos y alumnas del caso 2, las y los docentes tienden a pensar que pueden aprender “lo mismo que el resto de sus compañeros” (DocC2-E01; DocC2-E02; DocC2-E04), porque como argumentaba un maestro: “su discapacidad es física, mientras que, a nivel cognitivo, la estudiante responde” (DocC2-E02). En cambio,

cuando la discapacidad se asocia con restricciones para la comunicación, el desempeño y la participación, como ocurre en el caso 1, el profesorado es más proclive a pensar en términos de trayectorias paralelas, contenidos “básicos” o habilidades para la vida diaria, porque “quien sabe si la escuela pueda lograr mucho con el estudiante” (DocC2-E05). La diferencia no sólo organiza la enseñanza, sino también moldea las expectativas sobre lo que las y los estudiantes con discapacidad pueden aprender en la escuela regular.

Lo anterior revela una tensión de fondo. Por un lado, el profesorado rechaza abiertamente la exclusión y considera que el alumnado con discapacidad debe asistir a la escuela regular, convivir con sus pares y aprender con los demás, pero, por otro, legitima su presencia siempre y cuando puedan hacerse adaptaciones individualizadas, disminuir el nivel de los aprendizajes o recibir apoyos extraordinarios. La inclusión se queda a nivel de un imperativo moral, pero se diluye en el plano pedagógico. Lo anterior es concomitante con los resultados de otros estudios (Dignath, Rimm-Kaufman, van Ewijk y Kunter, 2022; Schnepel, Luger, Wehren-Müller y Moser, 2025) que subrayan que la disposición de las y los maestros es una condición necesaria, pero insuficiente, porque la inclusión depende de la articulación entre el trabajo docente, los recursos disponibles y las oportunidades de formación situada. Más allá de esta coincidencia, lo relevante es que la investigación sugiere que la tensión entre el discurso de la inclusión y la resolución integradora no solamente es producto de las limitaciones de la política institucional, sino también de la persistencia de esquemas de pensamiento más profundos, sedimentados en la cultura escolar y social, que equiparan a la diferencia con el déficit y definen a la atención a la discapacidad como una “situación excepcional” dentro de la educación regular.

Otro hallazgo importante es la importancia de la figura del docente especialista. En las entrevistas, la inclusión aparece como algo valioso, pero difícilmente realizable sin el apoyo de la USAER o de un experto en el tema de la discapacidad. Una maestra del caso 1 expresaba que sin la docente de apoyo “yo andaré más que perdida” (DocC1-E01), mientras que, en el caso 2, varias entrevistadas afirmaron necesitar una guía más clara para saber qué hacer, cómo diseñar las actividades o cómo evaluar. La inclusión del alumnado con discapacidad queda en una zona ambigua, porque, aunque se asume que es una responsabilidad compartida entre todas y todos, en la práctica continúa remitiéndose al saber especializado. Esto, además, contribuye al debilitamiento de la agencia pedagógica, porque para el profesorado su formación resulta insuficiente frente a la otredad que aparece como “especial” o “extraña”, de modo que la inclusión se vive como una carga adicional a sus tareas y no como parte de su compromiso profesional.

Desde esta perspectiva, los saberes académicos expresan un momento de transición; el lenguaje inclusivo forma parte del repertorio de las y los docentes, no obstante, coexiste con nociones heredadas de la integración escolar, con el discurso del déficit y con un entendimiento todavía incierto sobre sus implicaciones en la enseñanza, la organización y la cultura escolar.

Esta ambivalencia entre el pensar y el hacer no es privativo de estos dos centros escolares, al contrario, Solís y Tinajero (2022) muestran que la política de educación inclusiva en México ofrece pocos elementos pedagógicos para la práctica, en tanto que deposita una fuerte responsabilidad en el profesorado y la escuela. Hernández (2025), por su parte, encuentra que la noción de inclusión tiende a organizarse alrededor de la discapacidad, de los ajustes individualizados y de la atención diferenciada, antes que en la transformación del entorno escolar. Para América Latina, Scasso y Yáñez (2025)

señalan la persistencia de brechas importantes en la escolarización y participación entre el alumnado con y sin discapacidad, aun cuando el discurso inclusivo se ha expandido.

Leídos en conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la ambigüedad discursiva del profesorado es una manifestación bastante extendida en la apropiación de la inclusión; se adopta la jerga, pero ésta se operacionaliza a partir de marcos heredados de la segregación y la integración educativa.

4.2. Saberes experienciales sobre la educación inclusiva

Los saberes experienciales de las y los docentes se construyen en la interacción cotidiana con el alumnado, con sus familias, con colegas y con las condiciones reales de cada centro escolar. En las y los participantes de nuestra investigación, estos saberes no se presentan como conceptualizaciones más o menos estables, sino como interpretaciones sobre lo que “funciona” para la inclusión; lo que les preocupa, lo que está en sus posibilidades y lo que rebasa sus tareas.

El profesorado de los dos centros educativos percibe que, tanto en lo escolar como en lo social, hay una mayor apertura hacia la inclusión. Aluden a cambios en el lenguaje, en la narrativa institucional y en el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad de estar en la escuela regular. Pero, esta valoración no se concreta en cambios reales, sino que se queda en adecuaciones superficiales: “No tiene nada que ver el discurso que se dice con las acciones que hacemos” (DocC2-E04). Se evoca reiteradamente a la inclusión, se rechaza la discriminación abierta y se acepta la presencia del estudiantado con discapacidad, sin embargo, las escuelas no ofrecen mejores condiciones para que aprendan y participen: “México no está preparado. Háblame de inclusión cuando me prepares a mí, cuando haya alguien que me ayude” (DocC1-E03).

Esta distancia entre la retórica educativa y la transformación efectiva ha sido advertida también en otros estudios regionales y nacionales. Mientras que, en América Latina, la expansión del lenguaje inclusivo no ha logrado eliminar las barreras pedagógicas e institucionales que signan la escolarización del alumnado con discapacidad (Scasso y Yáñez, 2025), en México, la reforma inclusiva impulsada desde hace un par de décadas incrementó las exigencias hacia las escuelas sin dotarlas de recursos, ni de pautas de acción articuladas (Solís y Tinajero, 2022). Esto explica que la inclusión continúe asociándose preponderantemente con la discapacidad, la realización de ajustes curriculares y la atención individualizada (Hernández, 2025). El problema va más allá de la brecha entre la normativa y la práctica, sino que la educación inclusiva o más bien la narrativa sobre ella llega a instituciones con culturas y condiciones poco inclusivas.

La comparación entre escuelas es relevante. En el caso 1, el profesorado cuenta con un acompañamiento más cercano del director, una presencia más notoria de la USAER y el apoyo de las familias que, al menos en un caso representativo, contribuyen a sostener el trabajo escolar. Ese entramado no elimina las dificultades, pero algunas maestras y maestros sienten que no están del todo solos, de ahí que en sus relatos la inclusión aparezca como un reto pedagógico y al mismo tiempo como una fuente de satisfacción personal. Una docente comentó: “yo en mi vida había intentado el lenguaje de señas” (DocC1-E01), no obstante, este desafío le permitió aprender, adaptar los materiales educativos, movilizar a sus estudiantes y darle otro sentido a su trabajo. Esto no borra el hecho de que se requiere una mayor formación y apoyos institucionales, pero, refuerza la disposición de seguir intentando: “estoy aprendiendo y hago lo que puedo y lo que Dios me dé a entender con esta alumna” (DocC1-E01).

En el caso 2, la experiencia está marcada más por la improvisación y el débil trabajo colegiado. La intervención tanto de la USAER como de las autoridades escolares es insuficiente, de modo que la respuesta de las y los docentes es recurrir a Internet para buscar materiales que adaptan a las necesidades del alumnado, aunque no tienen certeza de que lo hacen adecuadamente. Todo esto se traduce en una autogestión forzada, en la que el profesorado ensaya, observa y corrige, pero sin una base clara compartida institucionalmente. Una de las entrevistadas reconoció que “googlea estrategias” porque nadie la orienta de manera sistemática (DocC2-E01), mientras que otra afirma que “el sistema no le favorece al estudiante con discapacidad” (DocC2-E03), aunque ella busca compensar esa desventaja desde su propio criterio. Más que una negativa a incluir, estos relatos muestran una inclusión sostenida por esfuerzos individuales y no por una estructura escolar consolidada.

En estas condiciones, la inclusión se percibe como un saber ajeno, casi inaccesible, que debilita la autoeficacia del profesorado y refuerza la idea de que los conocimientos adquiridos en su formación profesional no bastan para atender las demandas de todo el alumnado. Otros estudios en el ámbito nacional han documentado que, en materia de inclusión, el profesorado mexicano experimenta crecientes exigencias institucionales en medio de múltiples obstáculos para su cumplimiento (Castillo, 2025), en tanto que la formación permanece anclada en una perspectiva instrumental (Aguirre y Mireles, 2025). Estos trabajos permiten pensar que la búsqueda en fuentes no académicas es el síntoma de una profesión a la que se le imponen nuevas demandas, sin contar con elementos que fortalezcan su autonomía pedagógica.

Un punto de tensión fuerte para las y los docentes es el tema de la evaluación, porque para la mayoría los instrumentos que comúnmente se utilizan, como los exámenes o trabajos por escrito, no reflejan con justicia lo que el alumnado sabe o puede hacer. En respuesta, apelan a estrategias o fuentes de información paralelas como considerar la participación en clases, observar el desempeño oral del estudiante, elaborar listas de cotejo, dirigir el examen o asignar la calificación con base en los avances logrados en las actividades cotidianas: “Le doy el examen [al alumno con discapacidad] y se lo explico hasta donde puedo, pero no lo tomo en cuenta para la calificación” (DocC1-E01), “Como soy autoridad en mi grupo, aquí yo digo: “Esta niña sabe más, y esta calificación no es la que se merece” (DocC2-E01). Estos hallazgos denotan la emergencia de una suerte de justicia curricular intuitiva que hace que, ante la rigidez de los procedimientos de evaluación escolar, las y los maestros desplieguen acciones de resistencia pedagógica. En lugar de atenerse solamente a los estándares escolares, ponderan el progreso del alumnado, porque reconocen que éste no es lineal y que no siempre coincide con los parámetros institucionalmente establecidos (Florian et al., 2017).

Las respuestas del profesorado expresan una sensibilidad pedagógica importante, pero sobre todo muestra que la inclusión termina resolviéndose mediante arreglos situados, dependientes de la disposición y el criterio personal, frecuentemente, sin un equipo o estrategias institucionales que los apoyen y les den seguimiento. La tensión que esto produce no sólo es técnica, sino conceptual: las y los maestros saben que evaluar con criterios homogéneos puede ser injusto, pero no disponen de pautas claras para llevar a cabo una evaluación inclusiva, sin que ello les haga sentir que se apartan o transgreden las normas establecidas.

El trabajo con la USAER es otro elemento central de los saberes experienciales. Las maestras y maestros no hacen una valoración única del servicio, sino que sus opiniones van desde el reconocimiento de un apoyo cercano hasta la crítica por su débil presencia

o falta de seguimiento. En algunos relatos, la USAER aparece como un respaldo decisivo para diseñar actividades, entender mejor al alumnado y sostener el trabajo áulico: “en la escuela ha sido de gran apoyo la maestra de USAER” (DocC1-E04); pero, en otros, su intervención se percibe concentrada en ciertos casos o insuficiente para las necesidades de todo el grupo: “nos deberían dar más seguimiento, mayor orientación, más sugerencias de actividades” (DocC1-E02). La diversidad de opiniones sugiere que la colaboración no depende sólo del compromiso individual, sino sobre todo de condiciones organizativas, como el número de estudiantes atendidos, el tiempo, la claridad de las funciones tanto de las y los docentes frente a grupo como del personal de USAER y la posibilidad de lograr acuerdos pedagógicos entre ellos. La colaboración entre el profesorado es más efectiva cuando se basa en la co-construcción y el trabajo sistemático, que cuando se da de manera ocasional y fragmentada (Pozas y Letzel-Alt, 2023; Schnepel et al., 2025). En nuestros hallazgos, la inclusión encuentra más posibilidades cuando hay un trabajo de asesoramiento y corresponsabilidad con la USAER, pero, cuando esta relación se circunscribe a intervenciones aisladas, la gestión de la diversidad se delega completamente en las y los maestros de grupo.

Los saberes experienciales muestran que las concepciones no se construyen solamente a partir de ideas previas, sino también de lo que la escuela posibilita o no en la práctica. El trabajo cotidiano con el alumnado enseña al profesorado que incluir implica buscar más materiales, mantener un diálogo constante con las familias y tener más flexibilidad para evaluar, todo lo cual representa tiempo y trabajo adicional que no siempre es reconocido institucionalmente. Uno de los entrevistados comentó: “a lo mejor mis compañeros dicen: “¿este profe qué se gana con darle clases a los padres de familia? Suficiente tiene con los niños y no la hace” (DocC1-E05).

Aun cuando la mayoría de las y los docentes tiene una disposición favorable hacia la inclusión, ésta convive con el cansancio, la incertidumbre y soluciones pragmáticas. Representa un ideal legítimo, pero, al mismo tiempo, una pesada labor que debe sostenerse con recursos escasos. La formación continua es clave tanto para fortalecer los conocimientos y competencias del profesorado, como para reforzar su autoeficacia en el proceso de inclusión, pero, sus alcances son limitados si no van acompañados del cambio en la cultura escolar y mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje (Donath et al., 2023).

5. Conclusiones

Las concepciones son una vía para comprender de qué manera las ideas de las y los docentes sobre la inclusión orientan su trabajo pedagógico, la toma de decisiones y la relación que construyen con el alumnado. Los resultados de nuestra investigación muestran que en el discurso y las prácticas del profesorado coexisten nociones propias de la educación inclusiva junto con otras que se acercan más a la integración y, en ocasiones, a la exclusión educativa.

En esta persistencia, la organización y la cultura del sistema educativo tienen un peso importante; la poca flexibilidad de los currículos, pautas pedagógicas y de evaluación estandarizadas y tiempos escolares acotados hacen que la diversidad sea vista como un obstáculo, más que como un insumo valioso para la participación y el éxito educativo del alumnado con y sin discapacidad. A lo largo de su formación y trayectoria profesional, las y los maestros han incorporado saberes académicos sobre la educación inclusiva y reconocen varios de sus principios, sin embargo, éstos se manifiestan como referentes fragmentarios, permeados por nociones previas ancladas en otros modelos de escolarización, particularmente a la lógica de la integración. En consecuencia, más

que consolidarse como criterios para reorganizar la enseñanza, la evaluación y los apoyos, tienden a quedarse en un nivel discursivo, derivando en prácticas que, aunque buscan responder a la diversidad, terminan por reforzar el enfoque integrador.

En ese mismo sentido, los saberes experienciales revelan la permanencia de estrategias que, como efecto no deseado, tienden a segregar a las y los estudiantes con discapacidad, aunque el cometido inicial haya sido responder a sus necesidades, como la asignación de actividades diferenciadas o con un nivel de complejidad más bajo y la elaboración de planes de clases separados. Es decir, se reconoce la diversidad, pero esto no logra trascender plenamente al trabajo en el aula.

Por otra parte, identificamos algunos factores que inciden en las concepciones del profesorado, particularmente en los saberes experienciales. Uno de ellos es el tipo de discapacidad, cuando las y los docentes suponen que ésta puede producir limitaciones en la participación o en el desempeño escolar, tienden a recurrir a estrategias integradoras y a disminuir sus expectativas hacia estos estudiantes. Lo anterior pareciera contradecir la defensa que hacen de la educación inclusiva, pero más bien es un indicador de la complejidad de las concepciones, ya que no son marcos organizadores unívocos y plenamente establecidos. Además, algunas ideas asociadas con la lógica del déficit y de la normalidad continúan vigentes en los actores educativos, como resultado entre otras cosas de años de políticas segregatorias, así como por la falta de un proyecto educativo consistente para reorientar el funcionamiento de las instituciones, a pesar del impulso que la administración federal le ha dado al enfoque de la educación inclusiva en las últimas dos décadas a través de diferentes iniciativas, como la emisión de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2024), la reforma del artículo 3º Constitucional (DOF, 2019b) y la nueva Ley General de Educación (DOF, 2019a), en donde se establece a la inclusión como uno de los principios rectores de este derecho, así como la publicación de la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica (SEP, 2018) y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019).

Otro factor relevante fue la labor de la USAER, cuyo acompañamiento es fundamental para el profesorado, especialmente en la organización de los contenidos, la diversificación de las estrategias de evaluación y la atención de las necesidades específicas del alumnado. Al respecto, la calidad de la colaboración entre las y los docentes frente a grupo y el personal de USAER marcó diferencias entre los dos centros educativos, a diferencia del tipo de discapacidad en donde hubo una alta convergencia en las respuestas. Cuando el acompañamiento se aproxima a una orientación compartida, se fortalecen la disposición del docente y las posibilidades de acción pedagógica; por el contrario, cuando éste se reduce a intervenciones aisladas, la inclusión tiende a recaer en el esfuerzo individual del profesorado. En cualquiera de los casos, persiste la noción de que trabajar con grupos diversos incrementa la presión y la carga laboral; es decir, si bien el apoyo especializado es indispensable, éste no sustituye la transformación de las condiciones institucionales.

En conjunto, el análisis de los saberes académicos y experienciales nos permite sostener que para las y los participantes en la investigación la inclusión es un horizonte valioso y moralmente necesario, sin embargo, su viabilidad pedagógica se sigue pensando en función de la capacidad del estudiantado para adaptarse al contexto institucional y de la disponibilidad de apoyos especializados. Esto va más allá de la voluntad o del compromiso individual, sino que apunta a un proceso de transformación inacabado en donde el discurso de la inclusión tiende a avanzar más rápido que las condiciones institucionales para concretarlo. La coincidencia de estos

hallazgos con los de otras investigaciones, que hemos referido en este artículo, sugiere que esta brecha no sólo es resultado de las políticas educativas o de la carencia de recursos, sino también de la persistencia de disposiciones más profundas, ancladas en ideas deficitarias sobre la diferencia, así como por una lógica del trabajo docente que individualiza los problemas estructurales.

En este punto radica, a nuestro juicio, uno de los aportes de nuestro estudio, mostrar que las concepciones docentes sobre la inclusión no pueden entenderse independientemente del acompañamiento institucional, de la forma en que se organizan las responsabilidades, se distribuyen los apoyos y sobre todo de lo que se entiende por “aprendizaje valioso”. Trabajar en el cambio de concepciones supone ampliar la mirada sobre los factores y dimensiones que inciden en la inclusión de todo el alumnado, con y sin discapacidad. En ese sentido, las implicaciones del estudio apuntan a tres ámbitos de acción prioritarios: en primer lugar, a la transformación de las pautas organizativas que segregan o excluyen a ciertos estudiantes, en función de sus rasgos individuales o sociales; en segundo lugar, al diseño de procesos de mejora continua que consoliden las acciones de inclusión como prácticas sostenidas y las hagan parte de la cultura institucional (Booth y Ainscow, 2015); y, en tercer lugar, a la construcción de un sistema de apoyos, flexible y sustentable, que provea estrategias y recursos pedagógicos tanto para trabajar con todo el alumnado, como para la atención de necesidades específicas.

En el ámbito del profesorado, el cambio de concepciones requiere procesos de formación continua que impulsen el análisis crítico sobre los planteamientos de la inclusión, la interpretación de sus principios y sus alcances en la toma de decisiones pedagógicas. Ello conlleva articular los saberes académicos con los saberes experienciales, de modo que las y los maestros puedan reconocer las tensiones entre lo que saben, lo que hacen y los márgenes de acción que les permiten las condiciones institucionales. Asimismo, se necesita crear espacios sistemáticos de colaboración docente, que trasciendan el intercambio ocasional de estrategias y favorezcan la co-construcción de pautas para la enseñanza, la evaluación y la organización de los apoyos. De esta manera, el binomio formación y trabajo colegiado potencian la agencia pedagógica del profesorado y, al mismo tiempo, permiten establecer límites entre las responsabilidades del quehacer docente y las que competen al orden institucional.

Referencias

- Aguirre, C. y Mireles, O. (2025). Representación social de la formación continua. Profesores de secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106), 871-895.
- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools. Pathways to success*. Routledge.
- Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N. y Velíz, B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU. Investigación, Sociedad y Educación*, 2(3), 61-81.
<https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos. Lección Magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino, el 28 de enero de 2019*. Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-38.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v15n23.2007>

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Breijo, T. (2019). La concepción como resultado teórico en la investigación educativa: una mirada desde un enfoque dialéctico-materialista. *Mendive. Revista de Educación*, 17(1), 1-3.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Castillo, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los consejos técnicos escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 165-189.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. y Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609-2660.
<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Diario Oficial de la Federación (2019a). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. DOF 30/09/2019.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2019b). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. DOF 15/05/2019.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Diario Oficial de la Federación (2024). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. DOF 14/06/2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Donath, J., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S. y Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(30), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (2a ed.). Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.
<https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.17-24>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Flick, U. (2013). Mapping the field. En U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Sage.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata
- Florian, L., Black-Hawkins, K. y Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2nd ed.). Routledge.
- Gobierno de México. (2021). *Índice de marginación por localidad 2020*. Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/Conapo/Documentos/Indices-de-Marginacion-2020-284372>
- Graham, L. (2024). What is inclusion ... and what is not? En L. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st Century* (pp. 18-37). Routledge.

- Hernández, G. (2025). Resemantizando la noción de inclusión en docentes de educación básica de Querétaro México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), 1-16. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2251>
- Jara-Henríquez, M. y Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- Kowal, S. y O'Connell, D. C. (2013). Transcription as a crucial step of data analysis. En U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 64-78). Sage.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 15(2), 155-171. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4173>
- Pozas, M. y Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization?. *Cogent Education*, 10(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>
- Pozo, J. I. (2002). La adquisición del conocimiento científico como un proceso de cambio representacional. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 245-270.
- Pozo, J. I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Ramírez, W. A. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>
- Scasso, M. y Yáñez, E. (2025). *Hacia una educación sin barreras. Avances y desafíos en la educación inclusiva que evidencian los resultados del SIRIED 2024*. UNESCO/OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396395>
- Schreier, M. (2013). Qualitative content analysis. En U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). Sage.
- Schnepel, S., Luger, S., Wehren-Müller, M y Moser, E. (2025). The role of teacher attitudes and collaboration for inclusive teaching practices. *Teacher and Teaching Education*, 168, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105240>
- SEP (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP. https://newz33prescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/1lpm_equidad-e-inclusion_digital.pdf

- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. <http://enehrl.edu.mx/boletin-enehrl/67-estrategia-nacional-de-educacion-inclusiva>
- Shirley, N. y Pacheco, P. (2021). Concepciones sobre Educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes. *Convergencia Educativa*, 9, 16-29.
- Solís, S. S. y Tinajero, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 46(176), 120-136.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.), *Case study method* (pp. 19-26). Sage.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315646237>
- Trujillo-Tabares V. D. y Palacio-Peralta, N. R. (2022). Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. *El Agora U.S.B.*, 22(1), 147-167. <https://doi.org/10.21500/16578031.6065>
- Valarezo-Cueva, A. S., Gonfiantini, V. y Sánchez-Pastor F. M. (2022). Concepciones pedagógicas y actitudes sobre la inclusión de estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, 7(14), 44-57. <https://doi.org/10.35381/R.K.V7I14.1861>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación*, 2, 129-143. <https://doi.org/10.15581/004.2.25676>
- Woodcock, S. y Anderson, J. (2025). Conceptions to classrooms: The influence of teacher knowledge on inclusive classroom practice. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6a ed.). Sage.

Breve CV del autor y la autora

Raúl García Olvera

Doctor en Pedagogía, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Responsable de programas y proyectos de apoyo educativo para los Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Línea de investigación: Educación inclusiva y estudiantes con discapacidad.

Email: raulgo1990@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5333-8222>

Judith Pérez-Castro

Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Investigadora titular de tiempo completo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) – UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 2. Líneas de investigación: 1) Educación, desigualdad e inclusión; 2) Educación, ética y valores. Publicaciones recientes: Pedagogía inclusiva y evaluación de los aprendizajes, una relación compleja. *Debates em Educação*, 2024; Entre serpientes y escaleras: las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (2024); en coautoría

con Santana Y. y Donnelly, M. Viejas y nuevas formas de discriminación hacia los estudiantes indígenas en universidades convencionales. *Perfiles Educativos*, 2025.

Email: pkjudith33@yahoo.com.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>