

02

EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIA



EL FORTALECIMIENTO

DE COMPETENCIAS DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIA

STRENGTHENING TEACHER COMPETENCIES IN THE FACE OF EDUCATIONAL INCLUSION AT THE PRIMARY LEVEL

Rubi Ebelia Mendoza-Martínez¹

E-mail: rubis79@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-3425>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mendoza-Martínez, R. E. (2026). El fortalecimiento de competencias docentes ante la inclusión educativa en el nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 14-21.

Fecha de presentación: 26/12/2025

Fecha de aceptación: 19/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El fortalecimiento de la práctica docente resulta fundamental para el éxito de la educación inclusiva, porque mientras se enfatiza la importancia de que el alumnado con discapacidad participe en aulas regulares, se ha descuidado la realidad del docente que enfrenta esta situación con angustia, frustración y temor debido a la falta de conocimientos, habilidades y herramientas adecuadas. Este documento muestra los resultados encontrados mediante la observación de campo en un grupo de seis docentes de un colectivo de quince de una escuela primaria y la revisión sistemática de investigaciones científicas, donde se evidencia una correlación directa entre la calidad de la educación inclusiva y el nivel de preparación docente, debido a la identificación de brechas significativas entre las competencias que demanda la práctica inclusiva y la formación real que reciben los educadores, especialmente en el nivel primaria.

Palabras clave:

Inclusión educativa, formación docente, necesidades educativas especiales, educación primaria, competencias profesionales.

ABSTRACT

Strengthening teaching practices is fundamental to the success of inclusive education. While emphasis is placed on the importance of students with disabilities participating in regular classrooms, the reality of teachers facing this situation with anxiety, frustration, and fear due to a lack of knowledge, skills, and appropriate tools has been neglected. This document presents the results obtained through field observation of six teachers from a group of 15 at a primary school and a systematic review of scientific research. These findings demonstrate a direct correlation between the quality of inclusive education and the level of teacher preparation, as significant gaps were identified between the competencies required for inclusive practice and the actual training received by educators, especially at the primary level.

Keywords:

Educational inclusion, teacher training, special educational needs, primary education, professional competencies.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa ha pasado por diversos procesos y momentos que van desde el panorama internacional con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se estableció el derecho a la educación como fundamental para todas las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994), lo que marcó el punto de partida para la educación inclusiva y los derechos del niño al promover el acceso a escuelas regulares para todos los estudiantes, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006), que establece el derecho a una educación inclusiva de calidad (Espinoza-Guamán, 2026).

No obstante, las aportaciones internacionales ponen en evidencia que la formación docente constituye un factor crítico para el éxito de la inclusión educativa, porque las actitudes docentes y resultados sobre los procesos de inclusión están directamente relacionadas con su nivel de preparación y confianza profesional. Ejemplo de ello es el informe publicado por la OCDE en los años noventa (Vaillant, 2007) sobre la calidad en la enseñanza, el cual presentó los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los docentes, esto surge a partir de expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas inclusivas, donde los resultados de las investigaciones muestran la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos de inclusión (Ainscow et al., 2015; Ainscow & Messiou, 2021).

De igual manera investigaciones realizadas a nivel internacional ponen en evidencia que los docentes enfrentan desafíos particulares debido a la falta de recursos y formación especializada (Casimiro-Urcos et al., 2025; Ramírez, 2025; Villegas Alvarez et al., 2025).

En México específicamente, las investigaciones han documentado ampliamente los desafíos que enfrentan los docentes de educación primaria ante la inclusión educativa; García-Cedillo (2018); y García-Cedillo et al. (2024), han desarrollado múltiples estudios sobre la evolución de las prácticas inclusivas en México, documentando tanto los avances como las limitaciones persistentes en la formación y práctica docente, de igual manera investigaciones sobre política educativa revelan que existe una brecha significativa entre las demandas impuestas a los docentes por las políticas de inclusión y los lineamientos u orientaciones disponibles para implementarlas efectivamente (Arias & Reveles, 2024; Solís & Tinajero, 2022; Villavicencio, 2022).

Aunado a esto, estudios sobre la formación docente inicial en escuelas normales mexicanas han identificado que, aunque se han incorporado materias relacionadas con la atención a la diversidad, la formación sigue priorizando lo disciplinar sobre lo pedagógico, y las prácticas no siempre se realizan en contextos inclusivos.

De igual manera en el contexto inmediato, estudios recientes dejan claro al sistema educativo que los docentes de educación primaria no se sienten preparados para atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, asociadas o no a una discapacidad (Pérez, 2019; Villegas Alvarez et al., 2025).

Básicamente, el análisis de los textos evidencia que existe una corresponsabilidad para el cumplimiento de las acciones donde la mayor parte recae en la federación y la escuela, quedando el nivel estatal desdibujado, y revela una insuficiente articulación entre los documentos normativos referentes a la inclusión educativa (Solís & Tinajero, 2022; Villavicencio, 2022).

Por ello, la implementación de la educación inclusiva en México enfrenta retos particulares relacionados con la historia de las instituciones, sus recursos y su capacidad de cambio, requiriendo un proceso situado que considere la idiosincrasia de cada escuela, debido a que todos estos cambios y constantes reformas han generado que dicha educación inclusiva se vea como uno de los desafíos más significativos para los docentes inmersos en el sistema educativo actual (Anderson, 2022).

Particularmente en el nivel primaria donde se establecen las bases fundamentales del aprendizaje y se demanda una educación inclusiva e integral, porque la Nueva Escuela Mexicana plantea una transformación curricular que requiere que los docentes desarrollen competencias específicas para diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y pertinentes culturalmente (México. Secretaría de Educación Pública, 2022).

Por consiguiente, en esta investigación se analiza la necesidad del fortalecimiento de las competencias docentes para enfrentar exitosamente los retos que implica la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas especiales en aulas regulares. A través de una observación de campo, análisis y revisión sistemática de aportes científicos de marcos teóricos actuales, se identifican las principales áreas de desarrollo profesional requeridas por los docentes de educación primaria para implementar prácticas inclusivas y efectivas. Porque los resultados evidencian la necesidad del fortalecimiento docente, donde se aborden dimensiones pedagógicas, didácticas, socioafectivas y éticas poniendo énfasis en la necesidad de formación continua especializada y la vinculación con el contexto.

Esto constituye un factor determinante para el éxito de los procesos inclusivos y la garantía del derecho a la educación de todos los estudiantes, como se demanda en el Artículo Tercero Constitucional (México. Honorable Congreso de la Unión, 1917), la Ley General de Educación (México. Honorable Congreso de la Unión, 2019) y los Planes y Programas de la Nueva Escuela Mexicana (México. Secretaría de Educación Pública, 2025).

En consecuencia, el presente artículo tiene como objetivo dar a conocer los resultados de una investigación participativa y analizar de manera comprehensiva la necesidad del fortalecimiento de las prácticas docentes ante los desafíos de la inclusión educativa en el nivel primaria, identificando las competencias profesionales requeridas y los mecanismos más efectivos para su desarrollo. A través de un estudio de campo, de una revisión sistemática de las investigaciones científicas consultadas en revistas reconocidas y el análisis de marcos teóricos contemporáneos, se busca contribuir al debate académico y proporcionar orientaciones para la mejora de las prácticas de formación docente en el contexto de la educación inclusiva.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos, debido a que se analiza la actuación de los docentes de nivel primaria, quienes se ven influenciados por factores personales, profesionales, contextuales, políticos y sociales al enfrentar los retos de la inclusión educativa.

La muestra estuvo conformada por seis docentes de un total de quince pertenecientes a una escuela primaria del Estado de Hidalgo, seleccionados por tener en sus grupos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad. Todos los docentes ejercen en escuelas públicas de educación primaria, con un rango de experiencia entre 5 y 18 años; cuatro son mujeres y dos son hombres, con edades comprendidas entre 28 y 49 años. Cada docente atiende entre uno y dos estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo casos de discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, discapacidad motriz y déficit de atención e hiperactividad.

Esta selección permitió obtener información relevante y detallada sobre las prácticas docentes, experiencias y desafíos relacionados con la inclusión educativa, así como generar análisis interpretativos y sugerencias basadas en la práctica real.

El estudio se enmarca en un enfoque mixto, cuyo propósito es esclarecer el fenómeno investigado mediante la etnografía. Esta metodología permite adentrarse en un grupo específico, comprendiendo a sus miembros como un todo y otorgando significados especiales a las realidades que se estudian. La etnografía, entendida como “una forma de mirar” desde un propósito definido (Marcos referenciales interpretativos), facilita describir las acciones habituales de los sujetos y explicar los significados que atribuyen a su comportamiento.

La investigación se realizó mediante observación participativa en grupos de la escuela primaria, destacando que las aulas integran niños con necesidades educativas especiales en espacios regulares. Para la recolección de datos se emplearon técnicas complementarias:

- **Diario de investigación y notas de campo:** permitieron registrar información no planificada y experiencias significativas, sistematizando eventos relevantes para el análisis posterior.
- **Observación directa:** considerada piedra angular del conocimiento, ya que involucra todos los sentidos y permite un contacto cercano con los sujetos, facilitando la comprensión de sus prácticas y comportamientos.
- **Entrevistas semiestructuradas:** diseñadas como conversaciones con propósito definido, buscan comprender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y analizar los significados de sus experiencias mediante un encuentro cara a cara entre investigador e informante.

Estas estrategias metodológicas permitieron un análisis integral de la práctica docente frente a la inclusión educativa, considerando tanto la dimensión observable de sus acciones como los significados que los propios docentes atribuyen a su labor.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación empleó un diseño de métodos mixtos que permitió triangular datos cuantitativos y cualitativos para comprender de manera integral las necesidades de fortalecimiento de formación docente en educación inclusiva. La muestra estuvo conformada por 6 docentes de nivel primaria del estado de Hidalgo, los cuales actualmente atienden estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en sus aulas.

Los seis docentes participantes presentaron las siguientes características: todos ejercen en escuelas públicas de educación primaria del Estado de Hidalgo, con un rango de experiencia docente entre 5 y 18 años. Del total, 4 son mujeres y 2 son hombres, con edades comprendidas entre 28 y 49 años. Cada uno atiende entre 1 y 2 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad en sus grupos, incluyendo casos de discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, discapacidad motriz y déficit de atención e hiperactividad.

Los datos cuantitativos revelan deficiencias significativas en la preparación docente para la inclusión:

- El 83% (5 de 6 docentes) reportó haber recibido únicamente una materia relacionada con educación especial durante su formación inicial en las escuelas Normales.
- El 100% de los participantes manifestó que su formación inicial fue insuficiente para atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- Solo el 33% (2 docentes) ha recibido capacitación especializada en inclusión educativa en los últimos dos años, pero ha sido por parte de cursos otorgados por los mismos docentes del nivel, quienes presentan algunas experiencias ante la inclusión.

- El 67% (4 docentes) indicó no haber tenido acceso a cursos de actualización específicos sobre estrategias de adaptación curricular durante su trayectoria con función docente.

En consonancia con los hallazgos generales de la investigación, los resultados con esta muestra específica muestran:

- El 67% (4 de 6 docentes) desconoce completamente la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad.
- El 50% no puede identificar correctamente los documentos normativos que sustentan la educación inclusiva en México.
- Sin embargo, el 83% afirma promover valores de equidad e igualdad en su práctica cotidiana.

Esta desconexión entre el desconocimiento normativo y la intención inclusiva evidencia la necesidad de fortalecimiento en el conocimiento del marco legal que sustenta la inclusión.

Mediante una escala Likert (1=nulo, 5=excelente), los docentes autoevaluaron sus competencias para la inclusión:

- Adaptaciones curriculares: promedio 2.5/5 (insuficiente)
- Estrategias de evaluación diferenciada: promedio 2.3/5 (insuficiente)
- Manejo de conductas disruptivas: promedio 2.8/5 (regular)
- Trabajo colaborativo con especialistas: promedio 2.2/5 (insuficiente)
- Comunicación con familias de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: promedio 3.5/5 (regular-bueno)
- Diseño universal para el aprendizaje: promedio 1.8/5 (deficiente)

Estos promedios reflejan que, en cinco de las seis competencias evaluadas, los docentes se perciben con preparación insuficiente o deficiente.

Al solicitar que jerarquizaran sus necesidades formativas (escala de prioridad 1-5), los resultados fueron (Tabla 1):

Tabla 1. Necesidades de capacitación identificadas.

Área de capacitación	Prioridad promedio
Estrategias de adaptación curricular	4.8
Evaluación inclusiva	4.7
Manejo de conductas específicas por discapacidad	4.5
Diseño universal para el aprendizaje	4.3
Trabajo con familias	3.8
Tecnologías de apoyo	4.2

Recursos y Apoyos Disponibles

- El 100% de los docentes reportó insuficiencia de materiales didácticos adaptados.
- Solo el 17% (1 docente) cuenta con apoyo regular de especialista de educación especial (USAER) que ha gestionado por sus propios medios (parentesco).
- El 50% tiene acceso limitado a espacios físicos adecuados para atender necesidades específicas.
- El 83% manifestó sobrecarga de trabajo al atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales sin apoyos institucionales.

Los datos cualitativos, obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase, proporcionan una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan los docentes.

Categoría 1: Experiencias de Formación Inicial Deficiente

Los testimonios de los docentes evidencian la insuficiencia de su preparación inicial:

“En la Normal solo tuvimos una materia de necesidades educativas especiales en el último semestre. Fue muy teórica y cuando llegué a la práctica me di cuenta de que no sabía nada real sobre cómo trabajar con estos niños” (Docente 3, 8 años de experiencia)

“Nunca me enseñaron a hacer una adaptación curricular. Aprendí sobre la marcha, preguntando a compañeros, buscando en internet. Fue muy frustrante los primeros años” (Docente 1, 12 años de experiencia)

“La formación que recibí estaba completamente desactualizada. Nos hablaban de integración cuando ya existía el modelo inclusivo. Salí sin saber qué era un DUA [Diseño Universal para el Aprendizaje]” (Docente 5, 6 años de experiencia)

Estos relatos confirman que la formación inicial no proporciona las herramientas prácticas necesarias para enfrentar la realidad de las aulas inclusivas.

Categoría 2: Desafíos Cotidianos en la Práctica Inclusiva

Los docentes describieron múltiples obstáculos en su práctica diaria:

“Tengo 32 alumnos, tres con Necesidades Educativas diferentes, y no tengo apoyo de USAER. ¿Cómo se supone que debo atender a todos adecuadamente? Es físicamente imposible” (Docente 2, 15 años de experiencia)

“No sé si lo que hago está bien o mal. Adapto las actividades según mi intuición, pero no tengo certeza de si son las estrategias correctas para cada discapacidad” (Docente 4, 5 años de experiencia)

“El mayor reto no es la discapacidad del niño, sino la falta de preparación que tengo para enfrentarla. Me

siento impotente muchas veces” (Docente 6, 18 años de experiencia)

Las observaciones de clase corroboraron estas percepciones, identificando:

- Adaptaciones curriculares improvisadas sin fundamento teórico-metodológico claro
- Dificultades para equilibrar la atención entre estudiantes con y sin NEE
- Estrategias de evaluación poco diferenciadas que no capturan los avances reales de estudiantes con NEE
- Ausencia de materiales didácticos específicos, utilizando los mismos recursos para todos

Categoría 3: Concepciones sobre Inclusión y Equidad

Emergieron concepciones confusas sobre los principios de la educación inclusiva:

“Algunos papás me exigen que evalúe igual a su hijo con discapacidad que a los demás. No entienden que eso no es inclusión, pero tampoco sé cómo explicarles bien la diferencia entre igualdad y equidad” (Docente 3)

“A veces pienso que lo que llaman inclusión es simplemente poner a todos juntos sin darnos las herramientas. Es una inclusión de escritorio, no real” (Docente 1)

“Quiero ser inclusivo, pero no sé cómo. Hago mi mejor esfuerzo, pero sé que no es suficiente. Necesito formación urgente” (Docente 5)

Estos testimonios revelan la brecha entre las intenciones inclusivas y el conocimiento conceptual necesario para implementarlas efectivamente.

Categoría 4: Necesidad de Trabajo Colaborativo

Los docentes expresaron la necesidad crítica de apoyo especializado:

“Cuando tengo el apoyo del maestro de USAER las cosas funcionan mejor, pero solo viene cuando tiene un espacio libre, por la amistad. No es suficiente” (Docente 2)

“No hay comunicación entre nosotros los maestros. Cada quien hace lo que puede de manera aislada. Necesitamos trabajar en equipo, compartir estrategias” (Docente 4)

“Las familias quieren ayudar, pero tampoco saben cómo. Necesitamos orientación para trabajar juntos” (Docente 6)

Categoría 5: Impacto Emocional y Agotamiento

Un hallazgo significativo fue el desgaste emocional asociado a sentirse mal preparados:

“Me voy a casa sintiendo que fallé, que no pude dar lo que ese niño necesitaba. Es muy desgastante emocionalmente” (Docente 3)

“A veces el estrés de no saber qué hacer me hace dudar de mi vocación. No es que no quiera, es que no sé cómo” (Docente 5)

“Necesitamos apoyo no solo pedagógico, sino también emocional. Esto consume mucha energía cuando no tienes las herramientas” (Docente 1)

La integración de ambos tipos de datos confirma que:

A nivel internacional, los resultados coinciden con la literatura que documenta deficiencias formativas globales en educación inclusiva. Las competencias autoevaluadas por los docentes mexicanos (promedios entre 1.8 y 3.5) son similares a las reportadas en estudios de otros países latinoamericanos y europeos, donde los docentes consistentemente manifiestan preparación insuficiente.

A nivel nacional, el 67% de desconocimiento de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad en esta muestra específica replica el 56% encontrado en el estudio general, evidenciando que esta problemática es sistemática en México. Los testimonios sobre formación inicial deficiente corroboran los análisis de programas de escuelas normales que muestran tratamiento marginal de la inclusión.

A nivel local, las experiencias cotidianas narradas por los docentes (grupos numerosos, ausencia de apoyo especializado, falta de recursos) reflejan las condiciones estructurales del sistema educativo mexicano que obstaculizan la inclusión. El 100% de reporte de insuficiencia de materiales y el 83% de percepción de sobrecarga evidencian problemas sistémicos que requieren atención urgente.

Los resultados de esta investigación muestran que una de las principales deficiencias en el perfil docente contemporáneo radica en la formación inicial, donde los programas de educación de formación docente frecuentemente mantienen enfoques tradicionales que no incorporan de manera integral los principios y prácticas de la educación inclusiva. Estudios recientes confirman que la formación inicial docente presenta carencias significativas en la preparación para atender la diversidad, especialmente en relación con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Consecuencia de ello, los futuros docentes egresan de las universidades y normales con conocimientos limitados sobre diversidad funcional, estrategias de adaptación curricular y metodologías diferenciadas. Esta carencia formativa se manifiesta en la falta de herramientas conceptuales y prácticas para atender la diversidad estudiantil de manera efectiva.

Ejemplo de ello también son las investigaciones desarrolladas en escuelas normales mexicanas que corroboran estas deficiencias formativas. Un estudio descriptivo en una escuela Normal de San Luis Potosí encontró que, aunque la percepción general es que el profesorado tiene altas prácticas inclusivas, se identificó la necesidad de mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno (García-Cedillo et al., 2024).

De igual manera, un estudio sobre el análisis del programa oficial de estudios para la formación del profesorado en México reveló que, si bien la tendencia en la formación inicial docente se alinea con marcos internacionales, existen áreas de oportunidad significativas y la necesidad de revisar constantemente las políticas y estrategias de las instituciones formadoras (Cervera & Martí, 2018).

Dado lo anterior, se puede decir que los sistemas de formación continua frecuentemente no responden adecuadamente a las necesidades de actualización y especialización que demanda la inclusión educativa. Las ofertas formativas suelen ser fragmentarias, descontextualizadas y centradas en aspectos teóricos sin suficiente énfasis en el desarrollo de competencias prácticas. Además, muchos docentes no tienen acceso a oportunidades de formación continua de calidad debido a limitaciones institucionales, económicas o geográficas (Echeita, 2017).

Esta insuficiencia en formación continúa aumentando las carencias iniciales y limita las posibilidades de actualización profesional necesaria para responder a los desarrollos contemporáneos en educación inclusiva. La ausencia de sistemas de formación continua robustos constituye una barrera estructural significativa para la mejora del perfil docente inclusivo. Porque existe falta de capacitación inicial y continua a todas las figuras educativas, ya que la investigación revela que figuras educativas como directores, ATP, supervisores y docentes rara vez recibieron una capacitación inicial de formación docente para la atención de personas con discapacidad como elemento necesario dentro de la educación en derechos humanos (Blanco, 2011).

CONCLUSIONES

El fortalecimiento docente surge como un pilar absolutamente indispensable para materializar los principios de la inclusión educativa, porque los docentes son los agentes de cambio que traducen las políticas inclusivas en prácticas concretas dentro del aula, actuando como mediadores entre la diversidad estudiantil y el conocimiento. Sin embargo, la realidad demuestra que muchos docentes se sienten insuficientemente preparados para atender la heterogeneidad de sus grupos, enfrentándose a situaciones para las cuales su formación inicial no los ha equipado adecuadamente.

La importancia del fortalecimiento docente radica en múltiples dimensiones. Primero, en el aspecto técnico-pedagógico: los maestros requieren dominar estrategias diferenciadas de enseñanza, diseñar adaptaciones curriculares significativas, implementar evaluaciones diversificadas y utilizar tecnologías de apoyo. Segundo, en la dimensión actitudinal: es fundamental desarrollar una mentalidad inclusiva que valore genuinamente la diversidad como riqueza y no como obstáculo, superando prejuicios y expectativas limitadas. Tercero, en lo colaborativo: los docentes necesitan habilidades para trabajar en equipos interdisciplinarios con especialistas, familias y la comunidad educativa ampliada.

Invertir en la capacitación continua, la formación especializada y el acompañamiento profesional de los docentes no es un gasto prescindible, sino una inversión estratégica que multiplica su impacto. Un maestro fortalecido puede identificar tempranamente barreras para el aprendizaje, implementar intervenciones oportunas, crear ambientes de aceptación y pertenencia, y fundamentalmente, puede cambiar la trayectoria educativa y de vida de estudiantes que históricamente han sido excluidos o marginados.

El éxito de la inclusión educativa en México dependerá, en gran medida, de la capacidad del sistema para responder a estas necesidades docentes y crear las condiciones necesarias para que todos los maestros puedan ejercer su labor de manera efectiva, satisfactoria y transformadora. Solo así será posible construir una educación que verdaderamente no deje a nadie atrás y que contribuya a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

La evidencia revisada sugiere que cuando los docentes están adecuadamente preparados y apoyados, la educación inclusiva no solo es posible, sino que se convierte en una experiencia enriquecedora para todos los miembros de la comunidad educativa. Esta transformación requiere voluntad personal, voluntad política, recursos adecuados, y un compromiso sostenido con los principios de equidad e igualdad en la educación.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Investigación inclusiva: Un enfoque innovador para promover la inclusión en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23–37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Ainscow, M., Echeita, G., Muñoz, Y., Simón, C., & Sandoval, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM. <https://cursos.panaaceea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>

- Anderson, B. (2022). En 2021, cada día 4 mil alumnos abandonaron sus estudios; aquellos con discapacidad tuvieron mayor incidencia. *Animal Político*. <https://animalpolitico.com/sociedad/educacion-2021-alumnos-maestros-evaluacion>
- Arias, D., & Reveles, J. de J. (2024). La formación docente en Zacatecas, México: Un área de oportunidad para la inclusión educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 125–137. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1864>
- Casimiro-Urcos, C. N., Tobalino-López, D., Pareja-Pérez, L. B., Vegas-Palomino, E. M., Sanabria-Boudri, F. M., & Orosco-Naveros, A. B. (2025). *Actitud docente e inclusión educativa: Una mirada desde la primera infancia*. Sophia Editions.
- Cervera Delgado, C., & Martí Reyes, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: Retos y agenda pendiente en México. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 3(1), 69–85. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153005/478055153005.pdf>
- Espinoza-Guamán, E. E. (2026). Derechos del niño en el siglo XXI: Un análisis jurídico de los avances y desafíos. *Sophia Research Review*, 3(1), 42-49. <https://doi.org/10.64092/5fte2h93>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Márquez Cabellos, N. G., & Ramos Estrada, D. Y. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la Educación*, 9(17), 86–107. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/731>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49–62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- México. Honorable Congreso de la Unión. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- México. Honorable Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. SEP. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/SxBDo7zY3u-1Informe-final-equidad-e-inclusion.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2025). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/Plan_y_programas_de_estudio_2025/Plan%20de%20Estudio%202025%20-WEB-.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Solís del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(1), 207–222. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699/20617>
- Villegas Alvarez, A. M., Farfán Martínez, J. M., Rivera Ynoñan, J. L., & Ruiz Villavicencio, G. E. (2025). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica (2020–2024). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Rubi Ebelia Mendoza-Martínez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.