

DIAGNÓSTICO DE PROCESOS DE INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS

DIAGNOSIS OF INCLUSION PROCESSES IN NORMAL SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS, TEACHERS AND MANAGERS

M.E. *Hernán Hernández Ayala*

Profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Escuela Normal Experimental de El Fuerte. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctorante en el Centro Universitario CIFE.

heah749@hotmail.com.

Dr. *Sergio Tobón Tobón.*

Director General e Investigador del Centro Universitario CIFE. Doctor por la Universidad Complutense de Madrid en Modelos Educativos y Políticas Culturales.

stobon@cife.ws.

Dr. *Silvano Hernández Mosqueda*

Docente e Investigador del Centro Universitario CIFE. Maestro por el Centro Universitario CIFE en Desarrollo de Competencias Docentes.

josesilvanohernandez@gmail.com.

Dr. *Luis Gibran Juárez-Hernández.*

Profesor e Investigador del Centro Universitario CIFE. Doctor en Ciencias Biológicas y de Salud con Especialidad en Ecología por la Universidad Autónoma Metropolitana.

luisgibrancife@gmail.com

RESUMEN

Son pocos los estudios realizados sobre procesos de inclusión desarrollados en las escuelas normales, utilizando instrumentos validados y sometidos a confiabilidad para evidenciar aspectos susceptibles de mejora, llevar a cabo acciones pertinentes a los retos de la sociedad del conocimiento y que apliquen la socioformación. Por ello, se realizó un estudio descriptivo, aplicando el cuestionario tipo rúbrica para diagnosticar procesos de inclusión en las escuelas normales a una muestra de 433 participantes entre estudiantes, docentes y directivos para realizar el análisis descriptivo de cada variable de la rúbrica. Resultados: permiten visualizar aspectos claves en los procesos de inclusión desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes de escuelas normales, siendo los problemas del contexto, las planeaciones didácticas, la retroalimentación, las metas y las acciones que realiza el equipo líder, los elementos de mayor relevancia en estos procesos. Se advierte poca integración entre los actores de la comunidad normalista respecto a los procesos de inclusión, por ello, es necesario generar dinámicas que favorezcan una visión compartida entre estos actores. Conclusiones: se requiere mejorar aspectos claves en los procesos de inclusión de las escuelas normales, mediante la generación de comunidades de aprendizaje inclusivos y procesos de gestión del conocimiento.

Palabras claves: educación, formación docente, mejora educativa, socioformación, sociedad del conocimiento.

ABSTRACT

Few studies have been carried out on inclusion processes developed in normal schools, using validated instruments and subject to reliability to highlight aspects that can be improved, carry out actions pertinent to the challenges of the knowledge society and that apply socioformation. For this reason, a descriptive study was carried out, applying the rubric-type questionnaire to diagnose inclusion processes in normal schools to a sample of 433 participants among students, teachers and managers to carry out the descriptive analysis of each variable in the rubric. Results: they allow to visualize key aspects in the inclusion processes from the perspective of managers, teachers and students of normal schools, being the problems of the context, the didactic planning, the feedback, the goals and the actions carried out by the leading team, the elements of greater relevance in these processes. There is little integration among the actors of the normalistic community regarding inclusion processes, therefore, it is necessary to generate dynamics that favor a shared vision between these actors. Conclusions: it is necessary to improve key aspects in the inclusion processes of normal schools, by generating inclusive learning communities and knowledge management processes.

Key Words: education, teacher training, educational improvement, socioformation, knowledge society

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos de la educación en la sociedad actual es formar individuos para que participen de forma activa, creativa, crítica y con una visión amplia para afrontar los desafíos a los que se enfrenta en su vida cotidiana, a la vez que actúe con sentido ético en la transformación de la sociedad. Para lograr esto, se requiere una educación para todos, donde se coloca al estudiante en el centro de la enseñanza y el aprendizaje basándose en una apreciación de sus diferencias de comprensión, sentimientos, habilidades sociales, culturales, perceptivas, etc., que darán como resultado oportunidades óptimas para la motivación y activación de todos los alumnos (UNESCO, 2015).

Ante esto, se requiere formar a los ciudadanos para la sociedad del conocimiento, para lo cual se requieren nuevos enfoques o modelos educativos que respondan integralmente a los retos del tipo de sociedad que se busca. En este marco, se ha venido construyendo de manera colaborativa un enfoque alternativo en Iberoamérica denominado la socioformación (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014). Este enfoque aborda el proceso educativo a partir de las dinámicas y retos personales y sociales, considerando el ambiente; así también, reconoce la relevancia de la colaboración y el pensamiento complejo para transformar la educación en un proceso innovador y creativo, que redunde en la formación de seres humanos competentes y democráticos (Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez y Guzmán, 2017).

Si partimos del planteamiento de Sánchez y Abellán (2014), ha de advertirse que no hay calidad educativa sin inclusión y el de Casanova (2011),

en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación, ya que en este segundo caso no cumpliría con las funciones que tiene encomendadas por la sociedad para la formación de los futuros ciudadanos, entonces es preciso buscar desde la educación, la inclusión de todas las personas, en el marco de la sociedad del conocimiento, resaltando la importancia del desarrollo humano integral, la convivencia, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental a partir de proyectos colaborativos, la co-creación de saberes y la resolución de problemas del contexto con una perspectiva sistémica (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

De esta manera, es pertinente desarrollar procesos de inclusión en las comunidades escolares desde perspectivas diferentes, una de estas perspectivas es la socioformación, que puede contribuir a generar un marco teórico y metodológico que promueva una cultura inclusiva, que permita fortalecer el tejido social donde todos los individuos posean los mismos derechos y participen juntos tanto en su formación personal como en la mejora de las condiciones de vida (De Oliva, Tobón, Pérez y Romero 2015). En estudio realizado por Hernández y Tobón (2016), donde se lleva a cabo un análisis documental de los procesos de inclusión en las escuelas normales, se establece que la inclusión en la educación es necesario concretizarla desde nuevos enfoques o perspectivas diferentes, de tal forma que, los procesos educativos en la escuela normal deben considerar desde nuevos enfoques, como lo es la socioformación, un camino diferente para atender la formación de los futuros docentes, que permita propuestas educativas pertinentes basadas en



proyectos transversales, con estrategias y acciones específicas que respondan de forma positiva con las necesidades de los estudiantes normalistas, así como los de la sociedad actual. Asimismo, Flores, García y Romero (2017), en un estudio que tuvo como propósito identificar las prácticas inclusivas de docentes que forman docentes en una escuela normal en México, concluyen que no basta con tener prácticas inclusivas si no se cuenta con las políticas y cultura alineadas con los principios de educación inclusiva, pues el esfuerzo del profesorado por brindar educación de calidad dentro del aula se encuentra en desventaja ante los factores institucionales que influyen en la comunidad educativa, de tal forma que estos puedan lograr una mayor implicación en proyectos institucionales a fin de consolidar procesos de inclusión, equidad y calidad durante la formación inicial docente.

Entonces, es relevante abordar el tema de los procesos de inclusión en el ámbito de la escuela normal, en virtud de la necesidad de impulsar políticas educativas que garanticen la dotación de recursos necesarios para atender adecuadamente a los alumnos en función de sus necesidades específicas, así como la implementación de programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, mediante los cuales se promuevan la introducción en las aulas de los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva (Casanova, 2011, citado en Hernández y Tobón, 2016).

Para medir el grado de inclusión y cómo se está respondiendo a la diversidad que impera en las escuelas, se necesitan instrumentos eficaces que incorporen la opinión y el sentir de la totalidad de

personas que conforman la comunidad educativa sin exclusiones (Abellán, 2017). Por ello, sería relevante realizar un diagnóstico de los procesos de inclusión que se están desarrollando en las escuelas normales del país, utilizando un instrumento validado y sometido a confiabilidad, con el fin de evidenciar los aspectos que pueden ser susceptibles de mejora, y que se considera son poco estudiados hasta el momento. Acorde con lo anterior, las metas del presente estudio fueron las siguientes: **1)** determinar cómo son los procesos de inclusión que se realizan en las escuelas normales desde la perspectiva de los cuerpos directivos y los docentes; **2)** determinar cómo son los procesos de inclusión que se realizan en las escuelas normales desde la perspectiva de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

Se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo que permitió determinar cómo son los procesos de inclusión en las escuelas normales del país. De acuerdo con Abreu (2014), en este tipo de estudio se realiza una exposición narrativa, numérica y/o gráfica, bien detallada y exhaustiva de la realidad que se estudia. En este se usan los datos para determinar cómo la ocurrencia o presentación del evento varía en función de las características de base de la población de estudio; cuando la ocurrencia no es uniforme se identifican los grupos de riesgo con propósitos preventivos, proponiendo acciones de atención que sean coherentes con las características de base de las poblaciones de interés (Cardona, 2015).

Participantes

Para realizar el estudio se aplicó la rúbrica en forma de cuestionario a una muestra total de 433 personas entre directivos, docentes y estudiantes de 11 escuelas normales en México. La muestra empleada fue no probabilística utilizando la técnica de conveniencia que, según Arias, Villasís y Novales

(2016), consiste en la selección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo, considerando el investigador seleccionar directa e intencionadamente los individuos de la población, como fue el caso del presente estudio. Para esto, se determinó un total de 400 participantes entre directivos, docentes y estudiantes como número mínimo de personas a encuestar en escuelas normales del país, que se consideraron cumplían con características que representan a la población objeto de estudio.

Cabe precisar, para efectos de optimar recursos económicos y tiempos debido al tamaño de la población muestra, el cuestionario se alojó en una plataforma para crear encuestas en línea administrado por el Centro Universitario CIFE, de esta manera se envió el link a la encuesta al personal designado por la institución para que coordinara dicha aplicación, solicitando a los cuerpos directivos de las escuelas normales seleccionadas hicieran la petición al personal directivo y docente, así como a los estudiantes de últimos semestres (séptimo y octavo semestre) de los diferentes programas de licenciatura que en estas se ofrecen para la resolución de dicho cuestionario, el total de encuestas resueltas dependió principalmente de la disposición del personal de cada institución.

Tabla 1.
Total de personas de escuelas normales que aplicaron el cuestionario.

FUNCIÓN EN LA INSTITUCIÓN	NÚMERO DE PERSONAS
Directivos	24
Docentes	107
Estudiantes	302
Total de personas	433

Fuente: elaboración propia

De este total, se presentan en las siguientes tablas los Datos Sociodemográficos de los participantes por el tipo de función que desempeñan en la escuela normal.

Tabla 2.
Datos Sociodemográficos de los participantes con función de directivos en la escuela normal.

Sexo	54.16 % hombres 45.84 % mujeres
Promedio de edad	49.58 años
Estado civil	66.66 % Casado 12.5 % Unión libre 16.66 % Soltero 4.18 % Divorciado
Nivel de escolaridad	4.18% Postdoctorado 20.83% Doctorado 66.66% Maestría 8.33% Licenciatura

Fuente: adaptado de cuestionario sociodemográfico CIFE

Tabla 3.
Datos Sociodemográficos de los participantes con función de docente en la escuela normal.

Sexo	38.68 % hombres 61.32 % mujeres
Promedio de edad	45.86 años
Estado civil	66.03 % Casado 5.67 % Unión libre 18.86 % Soltero 7.55 % Divorciado 1.89% Viudo
Nivel de escolaridad	0% Postdoctorado 13.21% Doctorado completo 8.50% Doctorado incompleto 59.41% Maestría completa 5.65% Maestría incompleta 13.21% Licenciatura

Fuente: adaptado de cuestionario sociodemográfico CIFE

Tabla 4.
Datos Sociodemográficos de los participantes estudiantes de la escuela normal.

Sexo	39.94 % hombres 60.06% mujeres
Promedio de edad	20.50 años
Estado civil	1.65 % Casado 1.65% Unión libre 96.70 % Soltero 0 % Divorciado 0 % Viudo

Fuente: adaptado de cuestionario sociodemográfico CIFE



Instrumentos

Para el presente estudio se utilizaron dos tipos de instrumentos, los cuales se describen a continuación.

Cuestionario de Factores Sociodemográficos. Es un instrumento diseñado por CIFE (2015) que recoge datos sociales y demográficos de los participantes, relacionados con aspectos como edad, sexo, nivel educativo, estado civil, ingresos económicos, lugar de residencia, entre otros.

Rúbrica para diagnosticar los procesos de inclusión en las escuelas normales. Es un instrumento que posee una concordancia significativa en su contenido, pertinencia y un alto nivel de confiabilidad. Este evalúa dimensiones tales como: las acciones del equipo líder, características de las metas, diagnóstico institucional, problemas del contexto, aspectos y planeaciones didácticas y la retroalimentación, considerados aspectos clave en la implementación de los procesos de inclusión en las escuelas normales. Se conforma por siete preguntas y se evalúan en forma de rúbrica, utilizando cuatro niveles de dominio siguiendo la taxonomía socioformativa, que son: nivel receptivo,

nivel resolutivo, nivel autónomo y nivel estratégico (Osorio, Juárez y Tobón, 2018).

Análisis estadístico

Se realizó el análisis descriptivo de cada variable de la rúbrica para diagnosticar los procesos de inclusión en las escuelas normales, primero desde la perspectiva de los estudiantes y enseguida desde la perspectiva de directivos y docentes, identificando los ítems que presentaron los valores más altos o los valores más bajos, tomando como referente la media. Los valores altos se calcularon a través de la media +1 desviación estándar, y los valores bajos mediante la media -1 desviación estándar.

Consideraciones éticas

El estudio se apegó a la Ley de Protección de Datos Personales vigentes en México. Asimismo, en el mismo formato donde se alojó el cuestionario en línea que se aplicó a directivos, docentes y estudiantes de las escuelas normales, se incluyó información sobre los propósitos del estudio, solicitando en el mismo su consentimiento, quedando bajo la consideración del encuestado retirarse en cualquier momento del estudio.



RESULTADOS

En el análisis de los procesos de inclusión en las escuelas normales, la aplicación del instrumento para diagnosticar dichos procesos desde la perspectiva de los estudiantes reveló que los ítems con una mayor puntuación fueron el grado en que se atienden los problemas del contexto relacionados con los procesos de inclusión, los elementos que se consideran en las planeaciones didácticas para el abordaje de los procesos de inclusión y la retroalimentación de los procesos de inclusión educativa. Los ítems con menor puntaje fueron: las acciones que realiza el equipo líder para promover los procesos de inclusión y las metas propuestas para favorecer los procesos de inclusión.

Cabe mencionar, que el cuestionario reflejó niveles de medio a medio alto de acuerdo con la escala que se empleó, que acorde a los niveles de dominio de la rúbrica la tendencia de los resultados estaría en el nivel resolutivo (suficiente) y autónomo (satisfactorio), por lo cual, podemos decir partiendo de los resultados de los ítems que recibieron mayor puntaje por parte de los estudiantes que, en los procesos de inclusión que se implementan en las escuelas normales donde se aplicó la rúbrica, se logra identificar y se abordan problemas relacionados con necesidades académicas y de desempeño de alumnos y profesores; se analizan necesidades de profesores y alumnos respecto al logro de las metas establecidas; las planeaciones didácticas muestran competencias y contenidos correspondientes a los programas o asignaturas, integran estrategias para promover la inclusión y sus procesos de evaluación, e integran problemas del contexto de los estudiantes y docentes que favorecen la inclusión; y mediante la retroalimentación se establecen en algunos casos acciones específicas para atender las necesidades institucionales. Por otro lado, los resultados de los ítems con puntaje más bajo reflejan que, los estudiantes consideran que el equipo líder solo se enfoca en dar respuesta a los requerimientos administrativos y pedagógicos relacionados con la inclusión mediante la generación de procedimientos técnicos y curriculares que se deben implementar a

nivel institucional, y en el caso de las metas propuestas que favorecen la inclusión se limitan a responder necesidades del contexto institucional, sin atender los indicadores de logro, ni aportar elementos innovadores y creativos para transformar lo institucional en un entorno inclusivo de manera sistémica.

El análisis del instrumento en los docentes reveló que los ítems con mayores puntuaciones fueron: las metas propuestas, la retroalimentación y las planeaciones didácticas para el abordaje de los procesos de inclusión. Por otro lado, los ítems con menor puntaje fueron: los problemas del contexto, las acciones que realiza el equipo líder para promover procesos inclusivos y los aspectos didácticos que se consideran en los procesos de evaluación inclusivos. En este caso, los niveles que reflejó el cuestionario oscilan también entre medio y medio bajo, que acorde a los niveles de dominio de la rúbrica la tendencia de los resultados estaría en el nivel resolutivo (suficiente).

Lo anterior, demuestra que los docentes tienen mejor percepción de los procesos de inclusión en relación con las metas diseñadas para favorecerlos, pero que estas sólo contienen aspectos técnicos y administrativos para responder a las necesidades del contexto institucional; así también con las planeaciones didácticas que integran estrategias elementales para promover la inclusión y sus procesos de evaluación y una retroalimentación básica que brinda elementos técnicos y pedagógicos para mejorar las prácticas educativas y administrativas. En los ítems con menor puntaje recibido, se revela que los docentes consideran que se abordan problemas relacionados con las necesidades de aprendizaje de los alumnos y del desempeño profesional del docente, pero no se concretan a partir del análisis de las necesidades o carencias de los profesores y alumnos con acciones de mejoramiento y de transformación de los procesos de inclusión a nivel institucional.

Finalmente, el análisis del instrumento aplicado a los directivos reveló que los ítems con mayor puntaje fueron: las metas propuestas y las acciones del equipo líder para favorecer y promover los procesos de inclusión, así como, las planeaciones didácticas para

su abordaje. Los ítems que recibieron menor puntaje fueron: el grado en que se atienden los problemas del contexto educativo, los aspectos didácticos y la retroalimentación que se consideran en los procesos de inclusión. Los resultados obtenidos se muestran desde niveles medio bajo a medio, con una tendencia de los resultados hacia el nivel resolutorio (suficiente), acorde con la escala de la rúbrica.

De esta manera se destaca que, los directivos tienen mejor percepción respecto a las metas diseñadas, aunque acorde a lo reflejado, estas alcanzan un nivel suficiente o básico, en virtud que ellos manifiestan que contienen sólo aspectos técnicos y administrativos que responden a las necesidades del contex-

to institucional. Asimismo, consideran que el equipo líder se enfoca en dar respuesta a los requerimientos administrativos y pedagógicos relacionados con la inclusión, y que se integran estrategias en las planeaciones para promover estos procesos. En el caso del grado en que se atienden los problemas del contexto educativo, los resultados lo posicionan como el ítem de más bajo puntaje, reflejando acorde en el nivel de la escala de la rúbrica que, la atención de este tipo de problemas se remite a la identificación y abordaje, pero sin concretarse acciones, a partir del análisis de las necesidades o carencias de los profesores y alumnos para la mejora de los procesos de inclusión en la institución.

Tabla 5.
Análisis descriptivo de la rúbrica para diagnosticar los procesos de inclusión en las escuelas normales desde la perspectiva de los estudiantes, docentes y directivos.

ÍTEMS	DESCRIPTIVO	ESTUDIANTES	DOCENTES	DIRECTIVOS
		Media ± Desviación estándar	Media ± Desviación estándar	Media ± Desviación estándar
1	¿Qué acciones realiza el equipo líder en tu institución para promover los procesos de inclusión?	2.3315 ± 0.84607	2.2886 ± 0.92516	2.2400 ± 0.70196
2	¿Qué características tienen las metas propuestas para favorecer los procesos de inclusión en tu institución?	2.7026 ± 0.77943	2.4394 ± 0.83394	2.3849 ± 0.97430
3	¿Qué aspectos se consideraron en el diagnóstico institucional (interno y externo)?	3.2099 ± 0.42476	2.3196 ± 0.9353	2.1869 ± 1.01795
4	¿En qué grado se atienden los problemas del contexto educativo relacionados con los procesos de inclusión?	3.2685 ± 0.45814	2.1906 ± 0.95027	1.7993 ± 1.13890
5	¿Qué elementos se consideran en las planeaciones didácticas para el abordaje de los procesos de inclusión?	3.2623 ± 0.45515	2.4013 ± 0.95913	2.2290 ± 1.06236
6	¿Qué aspectos didácticos se consideran en los procesos de evaluación inclusivos?	3.2252 ± 0.43468	2.2999 ± 0.91500	2.1247 ± 0.96308
7	¿Qué características tiene la retroalimentación de los procesos de inclusión educativa en tu institución?	3.2623 ± 0.45515	2.4207 ± 0.9291	2.1247 ± 0.96308

Fuente: elaboración propia

Discusión

El estudio fue de tipo descriptivo, este permitió contar con información de base para determinar cómo son los procesos de inclusión en las escuelas normales, cuyo fin consistió en sentar precedentes para la realización de estudios más profundos, y dadas las limitaciones contemplar un número mayor de participantes y ampliar el estudio a más escuelas normales en el futuro. La investigación se realizó en 11 escuelas normales del país, cuyos contextos guardan características similares con la mayoría de las comunidades normalistas en México. Para comprender mejor el contexto que hoy en día enfrentan las escuelas normales, se revisan los proyectos instituidos, los cuales distinguen claramente dos tendencias: normalismo rural centrado en formar maestros para los sectores más vulnerables de la sociedad, y un normalismo urbano que se ocupa de formar maestros para una sociedad más urbanizada (Ramírez, 2010).

Estudios similares que se han realizado sobre la inclusión en las escuelas normales, como es el caso la investigación de García y Godina (2017) que se centró en conocer las concepciones de inclusión educativa de profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, obteniendo como resultado que los formadores de docentes requieren apropiarse del enfoque de educación inclusiva, mediante estrategias y metodologías que le ayuden reconocer la diversidad presente en el aula, y que a través de esta se visualicen mejor las posibilidades de contextualizar su actuar docente, estableciendo que dichos resultados llevan a considerar políticas educativas para el diseño de un programa educativo integral que favorezca la inclusión educativa en las escuelas formadoras de docentes.

La socioformación otorga elementos importantes a considerar en el diseño de una propuesta educativa pertinente basada en un proceso transversal que atiende la diversidad, vinculada con el logro de una educación de calidad para todos los educandos, mediante estrategias y acciones específicas que impacten de forma positiva en los procesos inclusivos

respondiendo a las necesidades de los estudiantes normalistas, así como la atención de las demandas de la sociedad del conocimiento (Hernández y Tobón, 2016). Lo anterior, requiere de instrumentos validados y sometidos a procesos de confiabilidad para diagnosticar los procesos de inclusión en las escuelas normales, que permiten determinar las fortalezas y las áreas de oportunidad e implementar acciones de mejoramiento. En este sentido, el uso de este tipo de instrumentos en las escuelas supone la cima de un largo proceso de reflexión y cambio en aquellas instituciones que se proponen emprender proyectos y planes para la mejora de la respuesta a la diversidad y el desarrollo de entornos de aprendizaje más inclusivos (Abellán, 2017).

Por esta razón, se recabó información con los principales actores (directivos, docentes y estudiantes) de las escuelas normales, a partir de la aplicación de la rúbrica, que en el caso de los estudiantes se encontraron puntajes destacados en aspectos como la atención de los problemas del contexto, las planeaciones didácticas y la retroalimentación para favorecer los procesos de inclusión, y en el caso de directivos y docentes se encontraron puntajes destacados en aspectos como las planeaciones didácticas, las metas propuestas y las acciones del equipo líder para favorecer los procesos de inclusión. Precisando que, estos dos últimos aspectos fueron los que obtuvieron menores puntajes por parte de los estudiantes. En contraparte, directivos y docentes otorgaron puntajes bajos al ítem que contiene el aspecto relacionado con los problemas del contexto, reflejando con ello, que no existe una visión compartida entre estudiantes y cuerpos directivos y docentes respecto a los aspectos clave que deben caracterizar a los procesos inclusivos en este tipo de instituciones. Ante esto, Herrera y García (2017), plantean que no es posible crear un lazo de unión entre los miembros que les brinda identidad y les permita trabajar en conjunto, de tal manera que, cuando los integrantes tienen diferentes visiones de cómo llegar a la meta o no saben trabajar en equipo, es difícil alcanzar los objetivos de la organización.

CONCLUSIONES

Con base en lo anterior, el reto sería generar comunidades de aprendizaje inclusivos, donde se apliquen estrategias y acciones enfocadas en la resolución de los problemas, a través del trabajo colaborativo con estudiantes, docentes, directivos, familias, personas de la comunidad y organizaciones (Tobón, 2013), con la idea de mejorar aspectos clave de los procesos de inclusión en las instituciones formadoras de docentes. Así también, mejorar la empatía e integración de todas las partes, de tal forma se obtenga un impacto sistémico, mediante la operación de procesos de gestión del conocimiento que contribuya a mejorar la dinámica interna y

las relaciones con el entorno, provocando mejoras en la calidad de los procesos, resultados y productos frente a las necesidades institucionales (Ortega, Hernández y Tobón, 2015).

Por último, se considera importante realizar estudios posteriores para analizar procesos de gestión del conocimiento desde el enfoque socioformativo que posibilite el diseño y aplicación de estrategias y acciones para mejorar las prácticas inclusivas en las escuelas normales, partiendo del supuesto que la gestión del conocimiento constituye en el futuro uno de los elementos centrales de la transformación institucional de las escuelas del sistema educativo escolar en México que se incorporen a las dinámicas de la sociedad del conocimiento (Minakata, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, C. M. A. (2017). *Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad*. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 143. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Abreu, J. L. (2014). *El Método de la Investigación Research Method*. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Antonio, J. M. V., Mosqueda, J. S. H., Vázquez-Antonio, J., Hernández, L. G. J., & Calderón, C. E. G. (2017). *El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo*. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. Recuperado de: <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). *El protocolo de investigación III: la población de estudio*. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arias, J. A. C. (2015). *Ortodoxia y fisuras en el diseño y ejecución de estudios descriptivos*. *Revista Med*, 23(1), 40-51. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rmed/article/view/1328/1058>
- Casanova, M. A. (2011). "De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes". *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 8-24. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A. K., & Romero, J. (2015). *El proceso de inclusión social desde la socioformación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades Educativas Especiales*. *Paradigma*, 36(2), 49-73. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200004
- Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*. *Liberabit*, 23(1), 39-56. Recuperado de: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Hernández-Ayala, H., & Tobón-Tobón, S. (2016). *Análisis documental del proceso de inclusión en la educación*. *Ra Ximhai*, 12(6). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46148194028/>
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). *Estudio conceptual de la docencia socioformativa*. *Ra Ximhai*, 10(5). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46132134006/>
- Herrera-Baltazar, M., & García-Vargas, F. (2017). *Formación docente en investigación a través de la gestión del conocimiento*. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5043>
- Minakata Arceo, Alberto. (2009). *Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción*. *Sinéctica*, (32), 17-19. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008&lng=es&tlng=es
- Ortega-Carbajal, M. F., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón-Tobón, S. (2015). *Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual*. *Ra Ximhai*, 11(4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46142596009/>
- Osorio-Cortez, G.S., Juárez-Hernández, L.G. y Tobón, S. (2018). *Análisis de la satisfacción escolar y acciones de mediación por parte de los estudiantes y docentes. Un análisis de caso para el estado de Oaxaca, México*. *Revista Espacios*, México, núm. especial, 25. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-25.pdf>
- Ramírez Rosales, V. (2010). *El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores*. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(2), 98-113. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n2/v1n2a7.pdf>
- Sánchez, P. A., & Abellán, C. M. A. (2014). *Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión*. *Revista colombiana de educación*, (67), 227-245. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/0120391.67r>

ce227.245

- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: https://www.academia.edu/5317032/LOS_PROYECTOS_FORMATIVOS_Y_EL_DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS_Por_Sergio_Tob%C3%B3n_Tob%C3%B3n_Director_del_Instituto_CIFE
- Tobón, S., González, L., Salvador Nambo, J., Antonio, V., & Manuel, J. (2015). *La socioformación: un estudio conceptual*. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/288671357_La_Socioformacion_Un_Estudio_Conceptual
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S., & Cardona, S. (2015). *Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja*. *Revista Paradigma*, 36(2), 7-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/288671205_Sociedad_del_Conocimiento_Estudio_documental_desde_una_perspectiva_humanista_y_compleja
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. ERIC Clearinghouse. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Vilà Baños, R. (2006). *¿Cómo hacer un análisis cuantitativo de datos de tipo descriptivo con el paquete estadístico SPSS? Butlletí La Recerca*, 2006, num. 6. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/43757>
- Zárate, M. L. G. y Belmares, E. G. (marzo, 2017). *Inclusión Educativa: Formación y Práctica Docente en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Ponencia presentada en 1º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán*. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J063.docx.pdf>

