



Impacto del Diplomado en Educación Inclusiva sobre las barreras culturales de futuros docentes: El caso de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Impact of the Diploma in Inclusive Education
on the Cultural Barriers of Future Teachers:
The Case of the Pedagogical University of the State of Sinaloa

Luis Miguel Díaz Rodríguez  <https://orcid.org/0000-0003-3636-9742> | APC 

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Sinaloa, México.

E-mail: luis.diaz@upes.edu.mx 

Juan José Ramírez Gámez <https://orcid.org/0000-0002-2254-8486>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Sinaloa, México.

E-mail: juan.ramirez@upes.edu.mx

RESUMEN

Desde el paradigma educativo actual, resulta necesario problematizar y transformar las barreras culturales presentes en docentes y profesionales de la educación que obstaculizan la comprensión y el desarrollo de la Educación Inclusiva. Este estudio analiza el impacto del Diplomado en Educación Inclusiva en las barreras culturales de futuros docentes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. De acuerdo con el objeto de estudio, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de análisis comparativo pre y post intervención, orientado a identificar cambios en las percepciones docentes antes y después de cursar el diplomado. Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada, a partir de la cual se analizaron tres categorías: la interpretación de los paradigmas educativos, la representación del modelo de Educación Inclusiva y la percepción de su viabilidad. El estudio se realizó con la participación de 63 futuros docentes. Los resultados evidencian un cambio significativo en las perspectivas de los participantes, particularmente en el tránsito de una visión médica hacia una perspectiva social de la inclusión, lo que permite concluir que el Diplomado en Educación Inclusiva favorece transformaciones culturales relevantes para el desarrollo de prácticas y políticas educativas orientadas a la atención de la diversidad.

Palabras Clave: Educación inclusiva, modelo social, modelo médico, barreras al aprendizaje y participación, paradigma de inclusión, formación docente

ABSTRACT

From the perspective of the current educational paradigm, it is necessary to problematize and transform the cultural barriers embedded in teachers and education professionals that hinder the proper understanding and implementation of Inclusive Education. This study analyzes the impact of the Diploma Program in Inclusive Education on the cultural

barriers of pre-service teachers at the Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. In accordance with the research objective, a qualitative approach was adopted, using a pre-and post-intervention comparative design to examine changes in teachers' perceptions before and after completing the diploma program. Data were collected through semi-structured interviews, focusing on three analytical categories: interpretation of educational paradigms, representation of the inclusive education model, and perceptions of the viability of inclusion. The study involved 63 pre-service teachers. The findings reveal a significant shift in participants' perspectives, particularly a transition from a medical model to a social model of inclusion. These results suggest that the Diploma Program in Inclusive Education promotes meaningful cultural transformations that support the development of inclusive educational practices and policies aimed at addressing educational diversity.

Keywords: Inclusive education; social model; medical model; barriers to learning and participation; inclusion paradigm; teacher education.

Introducción

El más reciente proyecto educativo de México, denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), nace con el principio de generar una transformación social a través del sistema educativo. Busca integrar a todas y todos los mexicanos —niñas, niños, adolescentes y jóvenes— en una educación de calidad, teniendo como objetivo promover el aprendizaje de excelencia, pluricultural, inclusivo y equitativo, en su formación educativa. De esta forma, la NEM, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), refrenda el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), el cual pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.

En este sentido, se debe entender la educación inclusiva como:

Un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 5)

Desde el paradigma de la educación inclusiva cualquier estudiante es tan importante como cualquier otro, sin embargo, existen muchas personas en el mundo que siguen siendo excluidas de la educación situándose en estado de vulnerabilidad. La educación inclusiva busca reconocer y eliminar cualquier obstáculo que dificulte el acceso a la educación, abarcando todos los aspectos, desde el currículo hasta los métodos de enseñanza y la pedagogía (UNESCO, 2021).

Ahora bien, Castillo-Briceño (2015) señala que la educación inclusiva solo puede apreciarse dentro del contexto específico en que se desarrolla. Es por ello fundamental comprender el punto de inicio desde el cual se busca progresar, partiendo de evaluar ciertos factores del entorno social y educativo que determinan la situación inicial, como la estructura organizativa, el clima organizacional, las regulaciones, entre otros.

Tal y como lo señala Covarrubias (2019), las barreras al aprendizaje y la participación son aquellos obstáculos del contexto que impiden la inclusión del alumnado más vulnerable. Estás barreras radican principalmente en las políticas, prácticas y culturas de los centros educativos y en las personas que componen su comunidad educativa; para poder superarlas se debe trabajar por la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Así, de acuerdo con Covarrubias (2019, pp. 135-157), estas barreras que se presentan en las escuelas se pueden clasificar de la siguiente forma:

Políticas: surgen cuando las leyes y normas manifiestan contradicciones, es decir, en la cotidianidad existen reglas que generan una o más barreras que afectan el derecho a la educación de las personas, por ejemplo, la segregación, generada cuando los maestros de apoyo trabajan con los niños fuera del aula, las escuelas de educación especial, e incluso la propuesta de un currículo que atienda a la diversidad, pero en el cual se requieren de adaptaciones. Evidentemente, debería existir una articulación entre las leyes y las prácticas educativas, con el propósito de promover una educación inclusiva.

Culturales: Son aquellas barreras arraigadas en la cultura de las personas y que son visibles en actitudes discriminatorias, creando etiquetas entre lo “normal” y lo “especial”, y a su vez, produciendo prácticas que excluyen, segregan o simplemente integran al alumnado. Otro ejemplo son las etiquetas que emergen del concepto de necesidades educativas especiales, que generalmente se manifiestan bajo un juicio negativo. Por lo tanto, para lograr la inclusión en la educación se necesita hacer cambios en la enseñanza e ideología.

Didácticas: Se clasifican en cinco, y están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje: La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario: surge cuando el salón de clases no existe una sana convivencia y en donde no se promueve la cooperación; el currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas: se presenta cuando el currículo no corresponde a las necesidades de los alumnos, además, se pretende que las adaptaciones curriculares atiendan la diversidad, sin embargo, genera desigualdad en el aprendizaje; la organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar: consiste en lograr una organización en donde todos y todas participen y aprendan, sin la necesidad de crear currículos dobles; la necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad: el docente es la pieza clave para lograr la inclusión, por lo tanto, su papel de técnico-racional cambia al de docente investigador; y, la escuela pública y el aprender participando

entre familias y profesorado: requiere la participación tanto del personal escolar, como el de las familias para lograr aprendizajes juntos.

Actitudinales: Resalta la actitud del docente, especialmente hacia los alumnos con discapacidad, dando por hecho que a esos alumnos les corresponde ser atendidos por un especialista, ya que él o ella no tiene la formación ideal para dar atención a las necesidades de esos alumnos.

Metodológicas: Son aquellas formas de enseñanza, donde existe la creencia por parte del docente de que el trabajo individualizado permite atender el nivel de aprendizaje de cada alumno, lo que hace complicada la atención a la diversidad.

Organizativas: Estas barreras refieren a la organización que existe, tanto en la distribución del alumnado, el trabajo entre los docentes y el personal de apoyo, así como las acciones que se toman para intervenir en la comunidad educativa.

Sociales: Resalta el juego del papel de las familias, principalmente con aquellas familias que no han concluido sus estudios o que no han cursado en alguna escuela. Nacen prejuicios sobre la familia en los que se piensa que no hay aportación para la educación de sus hijos e hijas.

En el mismo sentido, Echeita et al. (2009) han realizado estudios para reconocer la situación y detección de barreras que interfieren notablemente en el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades de apoyo educativo y que limitan la participación y el aprendizaje. Particularmente, entre estas, se encuentran las concepciones que tienen los agentes educativos sobre la acogida en el proceso de escolarización y los mecanismos de apoyo para atender cada situación particular.

De igual manera, Echeita (2004) apunta a la necesidad de que el docente esté preparado para organizar redes de apoyo con diferentes actores sociales y comunales con el fin de contribuir a resolver problemas y conflictos del ámbito educativo. Esta red vendría a ser un punto de apoyo en la labor docente y le aportaría mayor seguridad.

Por su parte, Díaz et al. (2022) identifican tres concepciones culturales docentes, también conocidas como barreras culturales, que influyen en el desarrollo de la educación inclusiva. Estas son: la percepción del modelo de educación inclusiva, la comprensión del paradigma de la educación inclusiva y la evaluación de su viabilidad.

La declaración de la perspectiva del modelo de forma individual o médica, la incorrecta interpretación del paradigma de la educación inclusiva y una perspectiva negativa hacia la viabilidad de conseguir una Educación Inclusiva, denotan barreras implícitas en la cultura docente. Por el contrario, la declaración del modelo social, la correcta interpretación del paradigma de la Educación Inclusiva o la perspectiva positiva entendiendo que una Educación Inclusiva es posible, en las respuestas de los entrevistados se interpretan con la inexistencia de barreras culturales. (Díaz et al., 2022, p.596)

Aunado a ello, Mora (2019) señala que la actitud “se concibe como un factor que influye en los comportamientos de los docentes y por ende en el desarrollo de sus labores dentro de los procesos de inclusión educativa” (p. 32), con lo que las actividades escolares se ven o no favorecidas, lo cual tiene repercusiones en la permanencia o exclusión dentro del entorno escolar.

Es válido por tal afirmar que existen nuevas realidades educativas que exigen una revalorización del rol docente y un compromiso constante para evaluar y mejorar continuamente. En este marco, se deduce que hay contextos y oportunidades que permiten vislumbrar el derecho de avanzar hacia una educación inclusiva, encaminada a proporcionar una educación para todos, haciendo posible la utopía educativa (Castillo-Briceño, 2015).

El paradigma de la Educación Inclusiva y sus antecesores

Echeita (2006) explica que el concepto de educación inclusiva admite y conlleva a una pluralidad de significados e interpretaciones. Uno de ellos se relaciona con la forma de adecuar las respuestas a las necesidades de todo el alumnado mediante ajustes curriculares, metodológicos u organizativos en los centros escolares, con el fin último de que las y los estudiantes puedan alcanzar, a lo largo de su trayectoria escolar, los objetivos prioritarios de cada programación didáctica, curso o etapa educativa. Es decir, se apuesta por la enseñanza adaptativa en la que se individualizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptando tanto los objetivos, contenidos y procesos evaluativos de acuerdo con las particularidades de cada estudiante. De ahí la importancia de distinguir entre conceptos clave como exclusión, segregación, integración e inclusión.

La exclusión puede entenderse como un fenómeno complejo que permite como tal exponer las diversas problemáticas y situaciones que afectan, de manera específica, a determinados grupos de la sociedad, manifestándose en la negación de oportunidades para su desarrollo tanto dentro como fuera del propio sistema social, así como determinar si se cuenta con la oportunidad de acceder a él o no (Jiménez et al., 2011).

La segregación, por su parte, ocurre cuando una persona o un grupo se encuentra apartado de otro por razones que impiden su socialización, es decir, su interacción solo se da con individuos de su mismo grupo social, al no poder estar presente ni ser valorado dentro de los demás grupos (Valenzuela, et al., 2010).

La integración se concibe, dentro del marco educativo, como una estrategia que implica que, para enseñar al estudiante dentro del aula, se deba brindar una atención aislada y directa destinada a aquellos estudiantes que cuenten con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, son pocos los docentes que realmente tienen la preparación para hacerlo, y externalan la necesidad de alguien especializado para el trabajo (Parrilla, 1996; Romero et al., 2009).

Finalmente, la inclusión apunta a una adaptación de los aprendizajes y el currículo ante los diferentes elementos que implica el derecho a la educación, así como el de todas y cada una de las personas dentro de la educación, es decir, la institución educativa se debe

adaptar a las necesidades de los estudiantes, y no estos al centro escolar, en consonancia con el principio de igualdad en la educación y los derechos que este conlleva (Tomasevski, 2002; UNESCO, 2005; Elizondo, 2017).

Diferencias entre la perspectiva del modelo social y los modelos individual o médico

Hablar de educación inclusiva requiere observar desde diversos ángulos todo lo que la educación por sí misma lleva. Se debe abarcar todo lo que sucede en un centro escolar y algunas veces inclusive lo que se encuentra fuera de este. Entre los ámbitos prioritarios que busca atender la educación inclusiva se encuentra la población de personas migrantes, las personas con discapacidad, el reconocimiento y la valoración de la diversidad sexual y la defensa de las dimensiones de género (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

Guajardo (2018) identifica tres modelos históricos de atención a las personas discapacidad: el modelo asistencial, el modelo médico-rehabilitatorio y el modelo social educativo. En el modelo de educación asistencial, el profesorado e incluso los profesionales de la educación no se cuestionaban la ausencia de alumnas y alumnos con discapacidad en los centros escolares, ya que se les concebía como personas ineducables, es decir, incapaces de seguir el currículum regular. Desde esta perspectiva, se asumía que necesitaban asistencia para comer, bañarse y ser cuidados para no hacerse daño, necesitando lo que actualmente se conoce como “maestra o maestro sombra” (Guajardo, 2018).

Por su parte, el modelo médico-rehabilitador introduce una lógica de segregación al clasificar a los estudiantes según su grado de “educabilidad”. Aquellos considerados parcialmente educables eran derivados a escuelas especiales donde se les ofrecía un currículum diferenciado, así como terapias para rehabilitarse, donde se da a entender que la discapacidad puede o es una enfermedad (Guajardo, 2018).

En contraste, el modelo social o educativo social fue sustentado en el principio de igualdad de derechos, al reconocer que todos los estudiantes se pueden matricular por igual, tal como lo establecen los derechos humanos universales. Desde esta perspectiva, se afirma que todos los alumnos y alumnas son educables y que, si bien pueden requerir apoyos diferentes, estos deben ser recibidos en el mismo centro escolar (Guajardo, 2018).

Ahora bien, en el paradigma de la educación inclusiva podría considerarse una evolución conceptual, ya que propone que en todos los niveles del sistema educativo se deben dirigir criterios y estrategias para que el alumnado pueda aventurarse en el salón de clases, recibiendo el acompañamiento de sus docentes, aplicando estrategias didácticas y siempre considerando las necesidades educativas de todos los estudiantes, tengan o no discapacidad (Guajardo, 2018).

En el contexto mexicano, la NEM, surge con la finalidad de transformar el sistema educativo para integrar a todos los mexicanos en una educación de calidad, inclusiva y equitativa (SEP, 2019). En este contexto, la educación inclusiva se entiende como un proceso que transforma las escuelas para atender a todos los estudiantes, independientemente de

sus diferencias. Sin embargo, surge una interrogante central: ¿cómo pueden los programas de formación docente impactar en las barreras culturales de los futuros docentes y promover una educación verdaderamente inclusiva? Este estudio analiza dicho impacto, investigando a través del Diplomado en Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa por medio de tres categorías fundamentales: la perspectiva del modelo educativo, la representación del paradigma de la educación inclusiva y la percepción de su viabilidad.

Metodología

La finalidad de esta investigación fue analizar el impacto del Diplomado en Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en las barreras culturales de los futuros docentes. Para ello, se optó por un enfoque cualitativo, con un diseño comparativo de tipo pre y post intervención, orientado a comprender los cambios —o permanencias— en las percepciones, interpretaciones y representaciones de los participantes tras su formación en el Diplomado. Para Creswell (2009), el enfoque cualitativo se caracteriza por ser un modelo inductivo en la adquisición del conocimiento, centrado en explorar y conocer mejor la realidad subjetiva de problemas sociales. Ahora bien, según Gibbs (2012) en el análisis comparativo se “analizan los datos de diferentes entornos o grupos en el mismo punto temporal o de los mismos entornos o grupos durante un periodo de tiempo para identificar similitudes y diferencias”. (p.189).

Por tanto, y siguiendo a estos autores, se pretende llegar a conocer cómo cambia —o no— la cultura —o percepciones— de las personas para identificar similitudes o diferencias tras la inserción de la variable independiente —Diplomado en Educación Inclusiva— en el mismo contexto y analizar el antes y después de la aplicación, no a través de un grupo control. La variable analítica central —dependiente— del estudio son las barreras culturales, entendidas como aquellos obstáculos que encuentra el estudiantado para estar presente, participar y aprender en el centro educativo. Estas barreras se operacionalizaron a partir de tres dimensiones: la interpretación de los paradigmas educativos; la representación del modelo de inclusión, y la percepción de la viabilidad de la educación inclusiva en la práctica docente.

Para llevar a cabo tal propuesta se utilizó la entrevista semiestructurada, retomando como base el instrumento empleado por Díaz et al. (2022), el cual se orienta a indagar las tres dimensiones analíticas señaladas (ver Tabla 1):

La declaración de la perspectiva del modelo de forma individual o médica, la incorrecta interpretación del paradigma de la educación inclusiva y una perspectiva negativa hacia la viabilidad de conseguir una Educación Inclusiva, denotan barreras implícitas en la cultura docente. Por el contrario, la declaración del modelo social, la correcta interpretación del paradigma de la Educación Inclusiva o la perspectiva positiva entendiendo que una Educación Inclusiva es posible, en las respuestas de los entrevistados se interpretan con la inexistencia de barreras culturales. (p.596)

Tabla 1. Categorización para la interpretación del objeto de estudio

Interpretación Categoría	Como barrera implícita en la cultura docente	No existe barrera en la cultura docente
Perspectiva del modelo	Individual o médica	Social
Representación del paradigma de la Educación Inclusiva	Como integración, exclusión o segregación	Como inclusión
Percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva	Negativa	Positiva

Fuente: Diaz et al., 2020.

El instrumento fue aplicado a dos grupos de futuros docentes no seleccionados de manera aleatoria, quienes participaron en el diplomado. Las entrevistas se realizaron durante la semana posterior a la finalización de la formación, con el propósito de recoger las percepciones actualizadas de los participantes tras la intervención educativa.

La muestra estuvo conformada por 63 futuros docentes, de los cuales 57 correspondieron al sexo femenino y 6 al sexo masculino. Las personas participantes cursaban el último semestre de su licenciatura o habían egresado recientemente de distintas carreras vinculadas con el desempeño profesional en Educación Básica. La distribución de los participantes se presenta en la Tabla 2 (ver Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de la Muestra

Licenciatura	Educación		Preescolar		Educación Primaria		Intervención Educativa	
Número de entrevistados	1		34		26		2	
Sexo	f=1	m=0	f=34	m=0	m=20	m=6	f=2	m=0

Fuente: Diaz et al., 2020.

Resultados

Los resultados se organizaron en tres apartados, de acuerdo con las categorías establecidas dentro de la dimensión de Cultura Inclusiva: Perspectiva del modelo, Representación del paradigma de la Educación Inclusiva y Percepción hacia la consecución de la Educación Inclusiva. En cada apartado se presenta un análisis comparativo respecto al porcentaje de futuros docentes que, tras el diplomado, todavía enfrentan o bien han superado las barreras culturales para el desarrollo adecuado de la Educación Inclusiva. Además, se incluyen transcripciones seleccionadas como ejemplos que ilustran estas interpretaciones.

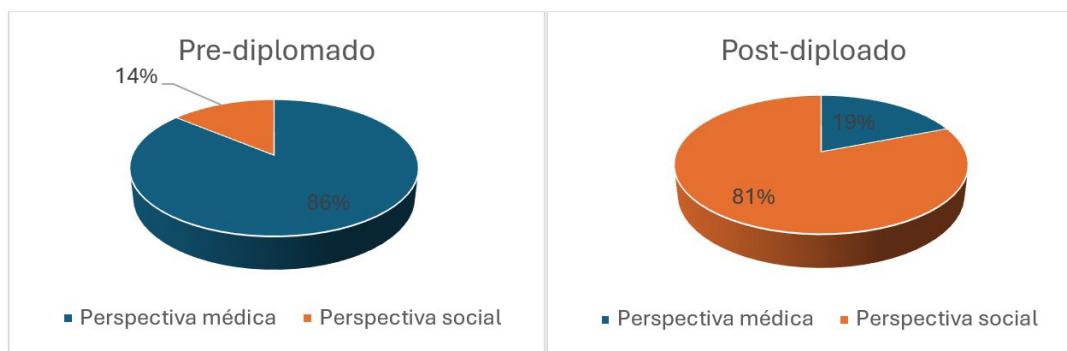
Perspectiva del modelo

La categoría Perspectiva del modelo ayuda a comprender el conocimiento explícito o implícito que los participantes tienen respecto a las barreras al aprendizaje y la participación

(BAPs). A partir de las respuestas de los entrevistados, es posible identificar si existen posibles barreras que dificulten el desarrollo de la Educación Inclusiva. La comparación de las perspectivas antes y después de la participación en el diplomado permite evaluar el impacto de la formación en la modificación de estas concepciones.

Tras la finalización de la formación de diplomado, se observa un cambio notable en las perspectivas de los futuros docentes, como lo muestra la imagen comparación (ver Figura 1). Es decir, se puede observar cómo el 81% de los entrevistados terminó por adoptar una perspectiva social, reconociendo que las barreras para la educación inclusiva se deben a obstáculos contextuales y no a las capacidades individuales de los alumnos. Únicamente un 19% de los entrevistados sostuvo una perspectiva de carácter médico.

Figura 1. Gráfica Comparativa Pre-Diplomado vs Post-Diplomado: Perspectiva del modelo



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Superación de BAPs (Pre vs. Post). Ejemplos de cambio de perspectiva médica a social de la Educación Inclusiva

Sujeto	Pre-Diplomado EI	Post-Diplomado EI
62	Algunas barreras al aprendizaje y participación son no contar con partes del cuerpo como las manos o los pies, ceguera, problemas auditivos, padecer alguna enfermedad motriz...	La finalidad de la Educación Inclusiva es que la Educación debe de ser para todos. El sistema es quien debe de adaptarse a las necesidades del alumnado independientemente de las limitaciones que el individuo posea. La EI promueve la presencia del educando, la participación pensada en generar experiencias de calidad dentro de las aulas y garantizar el aprendizaje para su futura inclusión social y laboral.
59	Son los obstáculos o discapacidades que no le permiten a una persona que sufre de alguna discapacidad o barrera para el aprendizaje a comparación con una persona que no la tiene...	Busca impregnar la cultura de la comunidad, las políticas educativas y las prácticas de enseñanza de aprendizaje, para hacer posible que todas las personas independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo a forjar sociedades justas y equitativas.

9	Son las limitaciones que puedan tener las personas al momento del aprendizaje escolar.	Favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo.
---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3, titulada “Superación de BAPs (Pre vs. Post)” presenta una comparación detallada de las barreras al aprendizaje y la participación (BAPs) identificadas por los futuros docentes antes y después de su participación en el diplomado de Educación Inclusiva (ver Tabla 3). Las barreras al aprendizaje y la participación se refieren a los obstáculos que impiden a los estudiantes acceder, participar y progresar en su aprendizaje. Estos obstáculos pueden ser tanto individuales —basados en la perspectiva médica— como contextuales —basados en la perspectiva social—. La tabla compara fragmentos de las respuestas de los docentes, destacando cómo sus percepciones y entendimientos sobre las BAPs han evolucionado tras el diplomado. Esta comparación es crucial para evaluar el impacto del diplomado en la transformación de las concepciones culturales y prácticas pedagógicas de los futuros docentes, orientadas hacia una educación más inclusiva y equitativa.

El análisis de las respuestas antes y después del diplomado revela un cambio significativo en la comprensión de los futuros docentes sobre las barreras al aprendizaje y la participación (BAPs). Inicialmente, una gran mayoría de los docentes veía las dificultades educativas a través de una lente médica, centrada en las deficiencias individuales de los estudiantes. Por ejemplo, el Sujeto 62 describió las barreras al aprendizaje como la falta de partes del cuerpo, ceguera o problemas auditivos, reflejando una visión limitada que culpa al individuo por su incapacidad para aprender. Similarmente, el Sujeto 59 se enfocaba en los obstáculos o discapacidades intrínsecas del alumno, y el Sujeto 9 mencionaba las limitaciones personales en el aprendizaje escolar. Estas percepciones indican una falta de reconocimiento de las influencias contextuales y estructurales en el proceso educativo.

Tras el diplomado, la perspectiva de los docentes cambió notablemente hacia una comprensión más inclusiva y holística. El Sujeto 62, por ejemplo, empezó a ver la Educación Inclusiva como una responsabilidad del sistema educativo, que debe adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su participación y garantizando experiencias de calidad en el aula. Esta nueva perspectiva reconoce la importancia de adaptar las políticas educativas y las prácticas de enseñanza para incluir a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades.

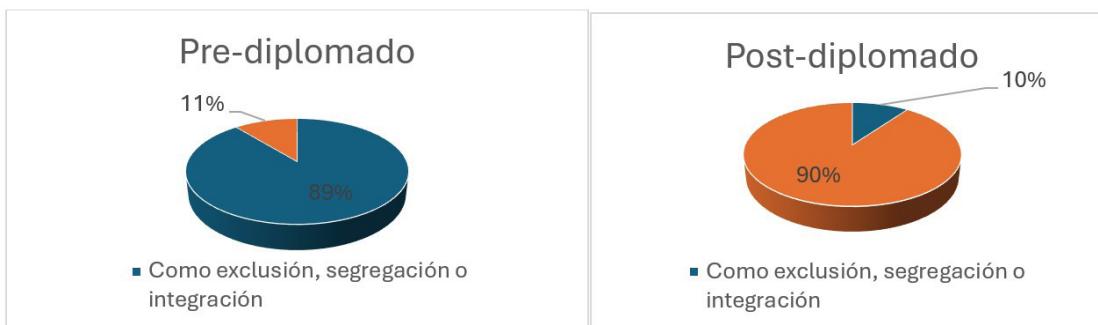
De manera similar, el Sujeto 59 destacó la importancia de impregnar la cultura de la comunidad y las políticas educativas con prácticas inclusivas, mientras que el Sujeto 9 enfatizó la necesidad de proporcionar una educación personalizada que fomente la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la cooperación. Este cambio hacia una perspectiva social subraya el impacto positivo del diplomado en la formación de futuros docentes, preparándolos para enfrentar y superar las barreras contextuales y estructurales en la educación, y promoviendo una visión de la educación como un derecho accesible para todos.

Representación del paradigma de la Educación Inclusiva

La categoría Representación del paradigma de la Educación Inclusiva proporciona una visión general del conocimiento que los docentes tienen respecto a qué es la Educación Inclusiva después de haber completado el diplomado. La correcta interpretación de la inclusión es crucial, ya que una comprensión inadecuada puede llevar a prácticas integradoras, segregadoras o excluyentes. A través de las definiciones proporcionadas por los entrevistados, es posible evaluar si su cultura educativa ha internalizado un conocimiento adecuado de la inclusión, lo que favorece prácticas inclusivas, o si persisten barreras culturales.

Después del diplomado, se observa una mejora significativa en la comprensión del paradigma de la Educación Inclusiva entre los docentes. A continuación, se presentan las gráficas que ilustran la distribución de las barreras culturales antes y después del diplomado (ver Figura 2). La comparación permite entender cómo ha evolucionado la percepción de los docentes y evaluar la efectividad del diplomado en modificar su interpretación de la inclusión.

Figura 2. Representación del Paradigma de la Educación Inclusiva: Comparación Pre-Diplomado vs Post-Diplomado



Fuente: Elaboración propia.

Además, se puede apreciar el cambio notable en la comprensión de la Educación Inclusiva por parte de los futuros docentes tras su participación en el diplomado. Así, en la Figura 3, 56 de los 63 entrevistados mostraban barreras culturales al representar incorrectamente el paradigma de la Educación Inclusiva, confundiéndolo principalmente con el paradigma de la integración. Solamente 7 de los entrevistados detectaban la diferencia entre integración e inclusión. Este dato refleja una interpretación limitada de la inclusión, enfocada más en la integración de estudiantes con discapacidades en el aula, sin modificar las prácticas pedagógicas para adaptarse a sus necesidades específicas.

Después del diplomado, los resultados evidencian una mejora significativa en la comprensión del paradigma de la Educación Inclusiva. Después de la formación, la mayoría de los docentes reconoció la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas para incluir a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Esto se refleja en el hecho de que un mayor número de entrevistados entendió la diferencia entre integración e inclusión, destacando un cambio hacia prácticas más inclusivas. Mientras que previamente, 56 de los 63 docentes (89%) mostraban barreras culturales, confundiendo la inclusión con

la integración, después del diplomado, solo 19 de los 63 docentes (30%) todavía confunden estos conceptos, indicando una significativa reducción en la mala interpretación del paradigma de la Educación Inclusiva. Esta comparación evidencia el impacto positivo del diplomado en la transformación de las concepciones culturales de los futuros docentes, con el posterior reconocimiento de la inclusión como la adaptación del sistema educativo a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo así una educación más equitativa y justa.

Los ejemplos recogidos en la tabla comparativa 4 muestran cómo la comprensión de los docentes sobre la Educación Inclusiva ha evolucionado después de participar en el diplomado (ver Tabla 4). Al comparar las respuestas pre y post-diplomado, podemos observar cambios significativos en la interpretación del paradigma de la inclusión, evidenciando una mayor conciencia y adopción de prácticas educativas inclusivas.

Tabla 4. Ejemplos de cambios de interpretación del Paradigma de la Educación Inclusiva

Sujeto	Pre-Diplomado EI	Post-Diplomado EI
12	Inclusión es involucrar a toda persona, aunque sea especial o con distinta forma de aprendizaje con la misma planeación...	Integración es cuando yo como maestra estoy haciendo una actividad y yo meto al niño dentro de la actividad, dentro de los equipos pero me preocupo para ver si el niño aprende o si el niño está cómodo con la actividad que estoy haciendo, no le estoy dando la misma oportunidad que los demás porque ese niño puede ser auditivo, kinestésico y estoy poniendo una actividad gráfica, y no es la misma oportunidad que los demás por que como él es auditivo y kinestésico va estar haciendo todo menos eso, es decir yo lo integre porque le di el trabajo como los demás pero no lo incluy porque no le estoy dando el mismo aprendizaje que los demás. La inclusión es cuando yo observo o por ejemplo el niño más vulnerable o el grupo de niños más vulnerables tú los tomas en cuenta para hacer actividades en los cuales ellos se sientan cómodo y los demás niños del grupo también se sientan cómodos y les dí a todos la misma oportunidad de aprender, es decir, si tengo a una niña que es ciega la forma de darle la misma oportunidad para aprender es poner trabajos auditivos, poner algo que pueda crear con las manos y de esa forma ella puede tener la misma oportunidad de trabajo que los demás. Si un niño es kinestésico, vamos a poner trabajos afuera, vamos a poner a buscar, a mover, a crear, porque es su forma de aprendizaje y todos los demás también pueden aprender, entonces todos tienen la misma forma de aprender, esa es la inclusión ver que todos puedan tener el mismo aprendizaje esperando sintiéndose cómodos.
13	Integración es cuando integran a las labores todo tipo de persona con alguna discapacidad, por ejemplo, e inclusión cuando incluyen a esas personas por su capacidad de poder resolver el conflicto o lo que se esté realizando...	Es el problema real que presenta la educación inclusiva, entendiendo como barreras aquellos elementos proporcionados por el entorno que impide el desarrollo de la persona al enfrentarse a él y por ende impide su inclusión educativa. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema, dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales y para identificarlas es importante investigar las tres dimensiones particulares de los centros escolares.

30	La inclusión es cuando apoyas de forma particular a los niños con necesidades para que aprendan lo mismo que sus compañeros...	Sí. Integrar es Juntar a los niños en que estén en un mismo lugar. Inclusión es hacer que todos los niños participen y se involucren en las actividades.
----	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Los ejemplos de las obtenidas antes y después del diplomado muestran un desplazamiento significativo en la comprensión del paradigma de la Educación Inclusiva por parte de los futuros docentes. En la fase previa a la formación, predominaban interpretaciones que tendían a ver la inclusión como un simple acto de integración, sin modificar sustancialmente las prácticas pedagógicas para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, el Sujeto 12 inicialmente describía la inclusión como involucrar a todas las personas con la misma planeación, sin considerar las diferentes formas de aprendizaje. Sin embargo, después del diplomado, el mismo participante demostró una comprensión más elaborada, diferenciando claramente entre integración e inclusión y destacando la necesidad de adaptar las actividades para que todos los estudiantes puedan aprender de manera equitativa.

Un desplazamiento similar se observa en el discurso del Sujeto 13, quien inicialmente confundía integración con inclusión, y en la fase posterior reconoció que las barreras para la inclusión son proporcionadas por el entorno, destacando la importancia de identificar y abordar estas barreras en todos los niveles del sistema educativo. Por su parte, el Sujeto 30 pasó de concebir la inclusión como una forma de apoyo particular para que los niños con necesidades aprendan lo mismo que sus compañeros a después manifestar que la verdadera inclusión implica hacer que todos los niños participen activamente y se involucren en las actividades de manera equitativa.

En conjunto, estos desplazamientos discursivos reflejan una mejora significativa en la comprensión del paradigma de la Educación Inclusiva, así como en la apropiación de prácticas inclusivas, evidenciando el impacto positivo del diplomado en la formación de los futuros docentes.

Percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva

La Percepción de la viabilidad de la Educación es una categoría que permite comprender la perspectiva que tienen los futuros docentes sobre la Educación Inclusiva, así como para determinar si las opiniones manifiestan su factibilidad o no. A partir de las opiniones expresadas por los entrevistados, es posible identificar la mayor presencia o ausencia de barreras culturales en torno a la inclusión, como se puede apreciar en la tabla 5 (ver Tabla 5).

Tabla 5. Percepciones de la viabilidad de la Educación Inclusiva

Sujeto	Percepción
2	Sí, creo que es posible, siempre y cuando hagamos que tanto los profesores como los alumnos tengan una misma manera de ver la educación.

60

Pienso que es difícil, mas no imposible. Como he mencionado anteriormente, las adecuaciones permiten al docente de cierta forma, dar una educación especializada cambiando las actividades y moldeándolas a las necesidades del alumno...

Fuente: Elaboración propia.

Se ha evidenciado que la percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva entre los docentes es predominantemente positiva y favorable. Sin embargo, existe la noción de que su logro implica capacitación constante. Este hallazgo es significativo, ya que indica una base sólida de convencimiento y motivación para llevar a cabo prácticas inclusivas.

La persistencia de la percepción positiva refleja que los docentes consideran que la Educación Inclusiva es no solo posible sino también esencial para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Esta visión se ha mantenido incluso después de su participación en el diplomado, lo que subraya que, aunque el programa de formación ha proporcionado nuevas herramientas y estrategias, no ha sido objeto el modificar su creencia fundamental en la viabilidad de la inclusión.

Este consenso sobre la viabilidad de la Educación Inclusiva resulta crucial, ya que sugiere que los esfuerzos formativos deben centrarse en la implementación práctica de estrategias inclusivas más que en solo convencer a los docentes de su importancia. La tarea principal radica ahora en apoyar a los docentes en la aplicación efectiva de prácticas inclusivas, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, puedan participar plenamente y beneficiarse de la educación.

Conclusiones

La Educación Inclusiva tiene como propósito transformar los sistemas educativos y sus entornos, afrontando y dando respuesta a las necesidades de todos y todas las estudiantes, mejorando su participación, su aprendizaje y disminuyendo su exclusión tanto fuera como dentro de la escuela (UNESCO, 2005). Los resultados de este estudio revelan los cambios significativos en la percepción y comprensión de la Educación Inclusiva entre los docentes participantes en el Diplomado de Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

En la categoría Perspectiva del Modelo, se observó un desplazamiento relevante de una perspectiva médica hacia una social de la discapacidad y de las barreras al aprendizaje y la participación. Este cambio refleja una mayor conciencia sobre la importancia de adaptar el entorno educativo a las necesidades de todos los estudiantes, más allá de sus limitaciones individuales. Torres y Fernández (2015) resaltan la importancia de comprender y escuchar las actitudes y percepciones de los docentes, citando a Pajares (1992), quienes afirman que “entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje” (p. 6). Este hallazgo resulta fundamental para evitar prácticas educativas que no promuevan la inclusión real.

Respecto a la Representación del Paradigma de la Educación Inclusiva, los docentes mostraron una comprensión más clara y precisa de la inclusión como un proceso integral. Antes del diplomado, muchos confundían la inclusión con la integración, pero tras la formación, se reconoce la necesidad de transformar las prácticas educativas para garantizar una verdadera inclusión. Blanco (1999) menciona que la educación es un derecho para todas y todos, incluyendo las niñas y los niños con discapacidad o diversidad, definiendo la educación inclusiva como un proceso que ha evolucionado desde la educación especial. Guajardo (2018) menciona que la educación inclusiva atiende la discapacidad desde una perspectiva de interacción social con el entorno, diferenciándose del modelo médico que se ocupaba más de la deficiencia orgánica y de su funcionamiento. Giné (2001) señala que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también en sectores como el laboral, el de la salud y el de la participación social, apuntando a todas las esferas que tienen que ver con la calidad de vida de las personas.

En la categoría Percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva, se observó una valoración consistentemente positiva, tanto antes como después del diplomado, reflejando una fuerte convicción en la posibilidad de implementar prácticas inclusivas efectivas. Los docentes consideran que la Educación Inclusiva es no solo posible sino también esencial para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Se subraya que, aunque el programa de formación ha proporcionado nuevas herramientas y estrategias, no ha sido necesario modificar su creencia fundamental en la viabilidad de la inclusión.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos indican que los programas de formación docente deben centrarse no solo en la teoría, sino también en proporcionar herramientas prácticas y contextualizadas que los docentes puedan aplicar en sus aulas. La consistencia en la percepción positiva de la viabilidad de la educación inclusiva sugiere que los docentes están motivados y preparados para implementar cambios significativos, siempre y cuando reciban el apoyo y los recursos necesarios.

En este sentido, la estructura curricular del diplomado objeto de estudio incluye módulos sobre los fundamentos de la Educación Inclusiva, grupos vulnerables, apoyos educativos, y el análisis de las barreras en los centros escolares, jugando un papel crucial en una formación docente integral y práctica para avanzar en la Educación Inclusiva, asegurando una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

Para futuras investigaciones, sería pertinente explorar cómo estas percepciones y prácticas se mantienen a lo largo del tiempo y cuáles son los desafíos específicos que los docentes enfrentan al intentar implementar estas estrategias inclusivas en sus contextos específicos. Asimismo, evaluar el impacto de programas de seguimiento y apoyo continuo podría proporcionar información crucial para mejorar la formación docente en educación inclusiva.

En síntesis, este estudio destaca la importancia de una formación docente integral y práctica para avanzar en la educación inclusiva, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades y necesidades, puedan recibir una educación de calidad y equitativa. México tiene el compromiso y deseo de desarrollar una Educación

Inclusiva, como se ha explicitado en diferentes documentos como la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), la Ley General de Educación (LGE, 2019) y el Programa Sectorial 2011-2016 de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011).

Bibliografía

- Ainscow, Mel y Booth, Tony. (2015). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://index-for-inclusion.org/en/>
- Blanco, Rosa. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-71. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116196_spa
- Castillo-Briceño, Cristina. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Covarrubias, Pedro. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En Jesús A. Trujillo Holguín; Alma C. Ríos Castillo y José L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* [pp. 135-157]. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf
- Creswell, John. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Díaz, Luis Miguel; Lizárraga, Bibiana Isabel; Gómez, María Teresa y Navarro, Diego. (2020). ¿Educación Inclusiva? Barreras implícitas en la cultura de los futuros docentes de Sinaloa (México). En María del Mar García-Vita; Ana Emilia Amaro Agudo; Rubén Jorge Burgos Jiménez y Elisabet Moles López (Coords.), *Acción social y educativa para la inclusión y reinserción desde el contexto penitenciario: Libro de Actas del IV Congreso CIASE 2020: 02 y 03 de diciembre de 2020* [pp. 259-260]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8015376>
- Echeita, Gerardo. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista REICE*, 2(2), 30-42. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>
- Echeita, Gerardo. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Morata.
- Echeita, Gerardo; Simón, Cecilia; Verdugo, Miguel; Sandoval, Marta; López, Mauricio; Calvo, Isabel y González-Gil, Francisca. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668197>

- Echeita, Gerardo y Simón, Cecilia. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Henar Rodríguez y Luis Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* [pp. 33-65]. Wolters Kluwer España. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Elizondo, Coral. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Fórum Aragón*, 22, 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6345080.pdf>
- Gibbs, Graham. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giné, Climent. (2002). Inclusión y Sistema Educativo [Documento]. *III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”*. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Guajardo-Ramos, Eliseo. (2018). La Educación inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y crítica de la psicología*, (11), 131-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707080>
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, Magdalena; Luengo, Julián y Taberner, José. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos: Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 105-128. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871002.pdf>
- Mora, Paola. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2443>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). Asamblea General. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. 217 A (III), 10 Diciembre 1948 [Documento]. ONU. <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/1948/es/11563>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). Declaración de Dakar. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos [Documento]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). Conferencia Internacional De Educación Cuadragésima Octava Reunión centro Internacional De Conferencias Ginebra, “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El

Futuro” Presentación General De La 48^a Reunión De La Cie [Documento]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Declaración de Incheon. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Violencia y acoso en entornos educativos: la experiencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061_spa

Pajares, Frank. (1992). Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Parrilla, Ángeles. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Ediciones Mensajero.

Romero, Rosalinda; Inciarte, Nerylena; González, Odris y García-Gavidia, Nelly. (2009). Integración educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas. *Revista de investigación educativa*, (9). <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714005.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Programa Sectorial de Educación 2011-2016 [Documento]. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas [Documento]. Subsecretaría Educación Media Superior.

Tomasevski, Katarina. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *En Revista IIDH*, 36, 15-38. <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/d9ae5c22-01a9-4c20-871e-0369ded90c29>

Torres, José A. y Fernández, José María. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>

Valenzuela, Juan Pablo; Bellei, Cristián y De los Ríos, Danae. (2010). Segregación Escolar en Chile. En Sergio Martinic y Gregory Elacqua. (Eds.), *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* [pp. 209-229]. UNESCO/Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190544>

Financiación y conflicto de intereses:

Los autores de este texto declaran a EntreDiversidades no tener conflictos de intereses al escribir y ceder para publicación el presente texto.

Nota del editor:

Este artículo fue arbitrado por dos especialistas anónimos mediante el Sistema Doble Ciego (Peer-Review).

Cómo citar este texto:

Díaz Rodríguez, Luis Miguel y Ramírez Gámez, Juan José. (2025). Impacto del Diplomado en Educación Inclusiva sobre las barreras culturales de futuros docentes: El caso de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22, e2025A19. <https://doi.org/10.31644/ED.IEI.V22.2025.A19>



Vol. 22

año
2025

Publicación
Continua
[Volumen anual]

Impacto del Diplomado en Educación Inclusiva sobre las barreras culturales de futuros docentes: El caso de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Facultad de Ciencias Humanas para el Desarrollo Intercultural Sostenible

San Cristóbal de Las Casas



Fotografía cortesía de los autores