



# VALORES INCLUSIVOS EN LA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

PEDRO COVARRUBIAS PIZARRO  
EMMA LILIA ARMENDÁRIZ MARTÍNEZ  
CÉSAR DELGADO VALLES

INSTITUCIÓN BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE  
CHIHUAHUA

**TEMÁTICA GENERAL:** EDUCACIÓN Y VALORES

## Resumen

El comunicado que se expone da cuenta de los resultados obtenidos por medio de una investigación realizada para valorar las dimensiones de la inclusión educativa en la escuela Normal del Estado de Chihuahua. Dentro de la indagatoria se abordaron las tres dimensiones correspondientes a la inclusión: *culturas, políticas y prácticas*, por medio de un trabajo de corte cuantitativo. Para los fines de la presente ponencia se aborda exclusivamente los hallazgos encontrados en la dimensión de *culturas* y de manera particular la categoría denominada *construyendo valores inclusivos*. La investigación se llevó a cabo por medio de la aplicación de una escala tipo Likert que fue contestada por el 67% de la población estudiantil. Para el análisis de los resultados se empleó el programa SPSS *Statistics 19* y se corrieron diferentes pruebas estadístico descriptivas y de análisis de varianza con un factor –ANOVA- y *pots hoc*, lo cual permitió encontrar la percepción del alumnado con respecto a cuatro componentes: *respeto a la diversidad, identidad institucional, resolución pacífica de problemas y ética profesional*. Los resultados arrojan que existen diferencias de opinión dependiendo el semestre y la licenciatura en que se cursa, ya que en la muestra empleada participaron alumnado de la Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en preescolar y Licenciatura en educación especial, así mismo, se contó con participación de alumnos de primer, tercer, quinto y séptimo semestre.

**Palabras clave:** Inclusión, culturas, ética, identidad, valores.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha sido una prioridad durante las últimas décadas ante el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de prácticas de exclusión que han sufrido los diferentes grupos vulnerables. Este enfoque ha permeado de manera significativa sobre todo en el

Plan de estudios de Educación básica, sin embargo, en el ámbito de la educación superior ha sido poco considerado como parte de las políticas educativas. Este vacío generó el interés por parte del Cuerpo Académico para realizar una indagación sobre la percepción del estudiantado normalista en torno a las dimensiones de la inclusión. De ahí surge la pregunta general de investigación: *¿Cuál es la percepción del estudiantado normalista con respecto a las culturas, políticas y prácticas de inclusión que se llevan a cabo en la escuela Normal?* Los dos objetivos generales que se propusieron fueron los siguientes:

- Analizar la percepción del estudiantado normalista con respecto las culturas, políticas y prácticas que prevalecen en la escuela Normal del estado de Chihuahua.
- Identificar las diferencias que existen en la percepción del estudiantado normalista con respecto a las dimensiones de inclusión y de acuerdo al semestre o licenciatura que se cursa –primaria, preescolar o educación especial-.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015) la educación inclusiva es poner en juego los valores que incrementen la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza, reduciendo la exclusión, discriminación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Se reconoce que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad ya que se fortalece el desarrollo del trabajo que vincula la colaboración comunitaria y global.

Siguiendo con la conceptualización que proponen Booth y Ainscow, en la tabla 1 se describe la forma en que se caracterizan las tres dimensiones propuestas por los autores:

Tabla 1. *Dimensiones de la inclusión educativa*

<b>Culturas</b>	<b>Políticas</b>	<b>Prácticas</b>
Las culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en la comunidad educativa.	Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo.	Las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende.

Fuente: Booth y Ainscow (2015, p. 17).

## 2. DESARROLLO

Para llevar a cabo el proyecto de investigación, se propuso abordarlo desde un enfoque *cuantitativo*, tomando en cuenta que el objeto de estudio pretendía abarcar a la mayor cantidad posible de participantes y lograr la generalización de los resultados obtenidos con miras a la mejora y toma de decisiones.

La metodología cuantitativa se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales y la expresión relacional de las variables estudiadas, tiende a la generalización y normalización de los resultados (Bernal, 2006). Estas cualidades fueron determinantes en la elección metodológica ya que abordar la percepción que tiene el alumnado normalista con respecto a la inclusión y pretenderlo hacer buscando una explicación entre el tipo de licenciatura que se cursa o el semestre, permitió una aproximación en la construcción de conclusiones.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) hacer investigación cuantitativa representa un proceso sistemático de pasos derivados del método científico que se aplica al estudio de un fenómeno que determina el objeto de estudio y la selección del diseño de la investigación. No obstante, Luna (2014) considera que los proyectos en el área educativa bajo el enfoque cuantitativo siguen pasos secuenciales en donde debe haber cierta flexibilidad que permita la redefinición de algunos elementos tanto en los instrumentos como en el análisis de los resultados.

En ese entendido se puede determinar que el trabajo de investigación que se realizó corresponde sobre todo a un estudio cuantitativo de corte descriptivo, ya que se rescataron algunos atributos o cualidades de la población objeto de estudio y se tomaron decisiones considerando el aspecto del área educativa.

### 2.1 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Como parte del trabajo y las decisiones metodológicas, se realizó la elección del instrumento para la obtención de la información. Para los fines del proyecto la técnica seleccionada fue la escala tipo Likert, ya que resultó ser la adecuada para lograr los propósitos planteados y rescatar por medio de una aplicación masiva la mayor cantidad de opiniones del estudiantado normalista.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) la escala Likert se conforma por un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en

tres, cinco o siete categorías” (p. 245). La serie de afirmaciones califican el objeto que se está midiendo, que en este caso fueron las dimensiones de la inclusión educativa en la escuela Normal.

La escala empleada en la investigación fue tomada del instrumento propuesto por Booth y Ainscow (2015) que valora las tres dimensiones, sin embargo, fue necesario hacer una revisión y hacer adaptaciones para que respondiera al nivel superior en el cual se aplicó. Como parte de la innovación se agruparon los ítems en categorías y componentes. En la tabla número 2 se muestra la forma en que se conformó el instrumento:

Tabla 2. Estructura del instrumento de investigación

Dimensión	Categoría	Componente	Ítems
Culturas (C)	Construyendo comunidad (CC)	Ambiente de trabajo (AT)	4
		Desarrollo de la conciencia (DC)	5
		Relaciones interpersonales (RI)	5
		Infraestructura (I)	3
	Estableciendo valores inclusivos (EVI)	Respeto a la diversidad (RD)	8
		Identidad institucional (II)	4
		Resolución pacífica de problemas (RPP)	1
		Ética profesional (EP)	3
Políticas (P)	Desarrollando un centro escolar para todos (DCEPT)	Integración al centro educativo (ICE)	6
	Organización del apoyo a la diversidad (OAD)	Apoyo a la diversidad (AD)	7
Prácticas (PR)	Construyendo un currículo para todos (CCPT)	Aprendizaje comunitario (AC)	7
	Orquestando el aprendizaje (OA)	Trabajo docente (TD)	6
		Autoaprendizaje (A)	6

Fuente: Construcción propia adaptado de Booth y Ainscow (2015)

El instrumento se integró con 65 ítems que se encuentran distribuidos en las tres dimensiones, también se incluyen *dos preguntas abiertas* para conocer *la opinión* del alumnado. Para la validación de la escala se realizó un piloteo con una muestra *intencional o de conveniencia* de 250 estudiantes integrantes de las tres licenciaturas y de todos los semestres, la cual correspondió al 23.4% de la población total.

La fiabilidad se obtuvo mediante un análisis de consistencia interna *-Alfa de Cronbach-*. De acuerdo con la escala de George y Mallery (2003), citados por Frías (2014), el índice de fiabilidad de la escala obtuvo un *coeficiente excelente* con un resultado de  $\alpha = 0.957$ .

## 2.2 LA POBLACIÓN PARTICIPANTE

La aplicación del instrumento validado se llevó a cabo de manera digital y se logró la recuperación de 723 encuestas de un total 1066 alumnos inscritos, lo cual representa al 67.8% de la población estudiantil. Del grupo participante, el 49% corresponde a la Licenciatura en educación preescolar –LEPr-, 34% a la Licenciatura en primaria –LEP- y el 17% a la Licenciatura en educación especial –LEE-. El 28% corresponde a alumnos de primer semestre, 24% a tercer semestre, 23% a quinto y 25% a séptimo.

## 2.3 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados que se exponen en la presente ponencia solamente consideran los hallazgos encontrados en la dimensión de *culturas* (C), la categoría de *estableciendo valores inclusivos* (EVI) y los cuatro componentes que la integran: *respeto a la diversidad* (RD), *identidad institucional* (II), *resolución pacífica de problemas* (RPP) y *ética profesional* (EP). A través de los ítems propuestos en el instrumento, estos cuatro componentes en su conjunto abordan los diferentes valores como el respeto, justicia, equidad, tolerancia, responsabilidad, solidaridad, diálogo, autonomía personal, entre otros, ya que son pilares básicos de la educación inclusiva para la formación de personas integrales que reconocen la existencia del otro y la riqueza en las diferencias (Rosoli, 2015).

Para el análisis de los resultados obtenidos se empleó el programa estadístico SPSS y siguió el siguiente procedimiento: (1) se conformaron *índices* correspondientes a cada componente –para determinar niveles *bajo, medio y alto* de percepción general- y se corrieron pruebas de análisis

descriptivo para cada uno, (2) se realizaron pruebas de correlación entre cada índice y las variables de semestre y licenciatura, (3) se aplicó análisis de un factor y *Post hoc*, con la categoría, componente, semestre y licenciatura.

Dentro de los datos más significativos encontrados está la prueba de *correlación* que se muestra en la tabla 3, ya que existe una *correlación bilateral significativa* de la variable *semestre* con los cuatro componentes de la categoría EVI. Con respecto a la variable *licenciatura*, solo existe una *correlación bilateral significativa* con el componente II.

Para valorar la correlación de Pearson, se considera lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2006), y se determinó que existe una *correlación negativa media* entre el *semestre* y los *cuatro componentes*.

Tabla 3. *Correlación de variables*

		<b>Correlaciones</b>					
		<u>Sem.</u>	Lic.	C-EVI-RD	C-EVI-II	C-EVI-RPP	C-EVI-EP
Semestre	Correlación de Pearson	1	.024	-.198**	-.220**	-.158**	-.280**
	Sig. (bilateral)		.517	.000	.000	.000	.000
	N	723	723	723	723	723	723
Licencia- tura	Correlación de Pearson	.024	1	.004	.100**	.016	-.049
	Sig. (bilateral)	.517		.909	.007	.672	.193
	N	723	723	723	723	723	723

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Resultados arrojados en el programa SPSS.

Establecida la correlación que existe entre los diferentes componentes con el semestre, la prueba de análisis de un factor permitió encontrar que todos los ítems también guardan correlación significativa, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. Análisis de un factor

ANOVA	
Ítems	Sig.
A2.1 Los estudiantes están interesados en escuchar las ideas de lo demás	.000
A2.2 Los profesores están interesados en escuchar mis ideas	.000
A2.3 En la institución, ser gay o lesbiana, es visto como parte normal de la vida	.006
A2.4 En la institución eres respetado independientemente de tu color de piel o condición	.000
A2.5 Los estudiantes con discapacidad son respetados y aceptados	.000
A2.6 Los estudiantes evitan llamar a otros con nombres agresivos o sobrenombres ofensivos	.000
A2.7 Uno se siente parte de la institución sea cual sea su religión o si no tiene religión	.000
A2.8 Los estudiantes evitan menospreciar a los demás, a causa de lo que llevan puesto	.000
A2.9 La institución me ayuda a sentirme bien conmigo mismo	.000
A2.10 En la institución se nos anima a defender lo que creemos que es correcto	.000
A2.11 Me siento parte de esta institución	.000
A2.12 Me he involucrado en hacer de mi institución un lugar mejor	.000
A2.13 Aprendemos a resolver los desacuerdos escuchando, dialogando y tomando decisiones	.000
A2.14 Los profesores evitan tener favoritismos entre los estudiantes	.000
A2.15 Los profesores son justos cuando elogian a los estudiantes	.000
A2.16 Los profesores son justos cuando sancionan a un estudiante	.000

Fuente: Resultados arrojados en el programa SPSS.

Estas pruebas que se ejecutaron estadísticamente, además de Post hoc, permitieron obtener los primeros hallazgos de la investigación con relación a la categoría EVI y sus cuatro componentes que se muestran a continuación.

### 2.3.1 ANÁLISIS C-EVI-RD

Para que la inclusión tenga éxito en el ámbito educativo es necesario desarrollar en la cotidianidad los valores que reflejen actitudes positivas y una participación activa para eliminar la exclusión. De acuerdo con Booth y Aisncow (2015) un centro inclusivo favorece cinco valores fundamentales, entre los que se encuentra el componente de RD que se valoró en el instrumento. Se habla de respeto inclusivo cuando se reconoce la individualidad y se valora su contribución a la comunidad a través de acciones positivas. Se define a la diversidad como el hecho de tomar en cuenta las diferencias, sean perceptibles o no.

Dentro del componente RD, se indagó entre otras cosas sobre el respeto a la diversidad sexual, éste ítem fue el que resultó más significativo por la variedad de respuestas que se

emitieron entre el alumnado y su percepción varía de acuerdo al semestre en que se cursa según las pruebas estadísticas. Mientras que los alumnos de primer semestre tienden a valorar favorablemente, entre el alumnado de quinto y séptimo semestre se encontraron posturas tendientes al responder que casi nunca o nunca, ser gay o lesbiana es visto como algo normal en la institución.

Las diferencias de opinión entre los normalistas dependen del semestre en que se cursa y eso se dejó ver en otro de los ítems del componente RD. Para el 87.1% de los estudiantes de primer semestre consideran que siempre se acepta y respeta a los alumnos con discapacidad, mientras que para los alumnos de séptimo semestre solo el 51.6% comparten esta visión. Aunque la Ley general para la inclusión de personas con discapacidad (DOF, 2015) estipula los derechos a una educación en todos los niveles educativos para las personas con discapacidad, la falta de aceptación y respeto sigue permeando como una práctica de exclusión que se aleja de los valores inclusivos, sobre todo en ámbitos de la educación superior.

Finalmente, otro de los aspectos que marcó la tendencia de cambio entre la visión de los alumnos de semestres inferiores de acuerdo a la prueba Post hoc, fue con respecto a la aceptación en la institución de cualquier religión –o sin religión-, que profesen los estudiantes. Al igual que otros indicadores, la valoración más favorable se obtuvo entre alumnos de primer semestre -87%- y las valoraciones más bajas -58.4%-, entre el alumnado de quinto y séptimo.

### 2.3.2 ANÁLISIS C-EVI-II

El componente denominando II, que corresponde a la categoría EVI, fue el único que en la prueba de *Pearson* –ver tabla 3-, guarda correlación tanto con el semestre como con la licenciatura. En este sentido se pudo comprobar que el alumnado contesta de manera diferente según su estatus escolar. La identidad institucional es considerada por Estepa (2000) citado por Chagoyán (2013), como una representación única donde existe una significancia en la forma de ser que permite generar en el estudiante una conciencia de amor por su escuela y hacia la comunidad en general. En el caso de los normalistas, esta identidad se consolida de acuerdo al avance en la carrera y su trayecto en la práctica profesional donde se articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos (SEP, 2012).

El *índice* del componente II, puso en evidencia que esta condición de identidad institucional va disminuyendo conforme se avanza en la formación –cuando debería ser lo contrario según el Plan de estudios-, ya que la valoración *alta* del componente general va de un 97% de primer semestre, a un 86% en tercero, 80% en quinto y solo 75% en séptimo. También existen diferencias según la carrera que se cursa. El 92% del alumnado de la LEE valora de manera *alta* los aspectos de identidad, mientras que solo el 86% de LEP y 82% de LEPr, lo consideran así.

El ítem más significativo de este componente es el que exploró *el sentirse parte de la institución*, al respecto los resultados se comportan de la misma manera ya que en primer semestre solo el 75% considera que *siempre es así*, mientras que solo el 42% del alumnado de séptimo opinan igual. En el análisis por licenciatura, el 50% de las alumnas de LEPr consideran que *siempre se sienten parte de la institución*, el 61% de LEP y el 64% de LEE. Esto indica que a menor semestre, mayor identidad y que son los alumnos de la Educación Especial, quienes se identifican más con la institución.

Al interior de la institución se debe considerar que el sentido de pertenencia no recae únicamente en el estudiantado, es una responsabilidad compartida de crear culturas con valores inclusivos y lleva consigo un proceso complejo cuyas adaptaciones serán más continuas conforme pase el tiempo, donde la cultura institucional se va conociendo y aprendiendo en forma gradual (Martínez, Caraballo, Pérez, & Marcano, 2014). En este sentido, es motivo de reflexión el comportamiento de los datos, ya que los resultados arrojan un decremento en la II conforme se avanza en la formación.

### 2.3.3 ANÁLISIS C-EVI-RPP

La no violencia es considerada un valor inclusivo en el tema de las relaciones puesto que requiere de la capacidad de escuchar y comprender lo que los demás piensan, comparándolo con lo que uno opina. Para ello, son necesarias habilidades como la negociación, mediación y resolución de conflictos (Booth & Ainscow 2015).

Para Vinyamata (2005) y Binaburo (2007), citados por Caballero (2010) los conflictos son manifestaciones de las relaciones humanas, es decir, son parte de ellas, incluso consideran que son un signo de diversidad, puesto que cada sujeto tiene su forma de pensar, sentir y opinar, por lo tanto, no siempre congeniará con los demás y deberá aprender de ello. Dicho proceso se puede asumir

como una parte fundamental y positiva de las sociedades democráticas. Ante esto, es necesario asumir que la RPP es “un proceso cognitivo-afectivo-conductual mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir una solución o respuesta de afrontamiento eficaz para un problema particular” (Bados & García, 2014, p. 2).

En los resultados obtenidos con el estudiantado normalista en el componente RPP, se encontró que el 89.2% de la población total normalista, valora de manera *favorable* la resolución de problemas que se vive en la institución, sin embargo, se encontraron diferencias de opinión de acuerdo al semestre en que se cursa. Mientras que el 56% del alumnado de primer semestre considera que *siempre se aprende a resolver desacuerdos escuchando, dialogando y tomando decisiones*, este porcentaje desciende conforme avanza la carrera, ya que solo el 39% de alumnos de tercer semestre opina lo mismo, 35% de quinto y 21.3% de séptimo.

De acuerdo con Rubio, Samayoa y Castro (2012), en un estudio realizado con alumnos normalistas y valores, describen que esta población se muestra poco dispuesta a considerar los distintos puntos de vista y propuestas de los demás, frecuentemente entran en conflicto y tratan de imponerse unos sobre otros. En cuanto a la tolerancia, suelen rechazar la participación o coordinación de algunos miembros del grupo por considerarlos poco competentes, *raros* o *diferentes*. La generosidad es el aspecto que más les cuesta trabajo, ya que, suelen tener actitudes egoístas y de acaparamiento, tienen poca disposición a compartir desde ideas hasta cosas materiales. Estos hallazgos podrían coincidir con los resultados encontrados en la presente investigación, ya que conforme se avanza en la institución, el alumnado va tomando una postura más desfavorable al evaluar la manera en que se incita a la resolución de problemas y con ellos se ven obstaculizados los ideales de una escuela inclusiva y los valores que se fomentan.

Según el estudio citado, los estudiantes normalistas se autoperciben positivamente pero las relaciones en el aula se manifiesta más que con diálogo de comunicación verbal, con un sistema no verbal en términos de agresión pasiva a través del silencio, indiferencia, o bien de la agresión activa con burla, crítica y/o descalificación, lo cual indica que no se favorece la resolución pacífica de problemas.

### 2.3.3 ANÁLISIS C-EVI-EP

La ética profesional es uno de los valores inclusivos que determinan que en un centro escolar se erradique la exclusión. Este concepto se reconoce como un actuar comunitario en donde se vincula la calidad al trabajo, implica una entrega vocacional, honestidad intelectual y en el ejercicio cotidiano; responsabilidad, compromiso con lo que se hace –y se hace bien-, así como con cada ser humano con quien se interactúa (Silva, 2002). En el ámbito educativo la ética profesional cobra una dimensión especial, ya que como dice Fernández (1994, citado por Ibarra, 2007) la esencia del quehacer profesional con ética, es contribuir a elevar la humanización de la vida personal y social para el desarrollo de una plenitud y dignidad en los individuos. Ibarra (2005) considera que:

La ética profesional recupera y antepone a cualquier otro interés, el sentido social de la profesión que consiste en proporcionar a la sociedad los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades. La ética profesional, como toma de conciencia, permite que el profesionista asuma el compromiso y la responsabilidad de contribuir a través de su práctica profesional a mejorar y elevar las condiciones de vida de una sociedad (p. 4).

En el trabajo de indagación realizado con alumnos normalistas, este componente de la EP fue uno en los que el 20.3% de los participantes ubicaron su respuesta entre una posición *media y baja* de acuerdo con el análisis descriptivo del *índice*. Desde la visión del estudiantado, una parte del profesorado incurre en prácticas de *favoritismo, elogios o sanciones injustas*. Estos indicadores de la ética profesional que se indagaron con los diferentes ítems, guardan relación con el semestre en el cual se cursa la carrera ya que al realizar la prueba *Post hoc* se encontró que el estudiantado de primer semestre emite respuestas diferentes al resto de sus compañeros.

Los datos indican que a mayor tiempo transcurrido en la institución –alumnos de quinto y séptimo semestre-, las opiniones con respecto a la ética profesional de las y los maestros, aumenta hacia una tendencia de valoración media o baja con respecto a los ítems que evalúan el componente. Un ejemplo de ello es que mientras que el 93% del alumnado de primer semestre se hace una valoración alta de sus maestros, descartando que exista favoritismo, elogios o sanciones injustas,

solo el 64% de los alumnos de séptimo semestre comparten esta visión y el 36% se ubica en una percepción media y baja.

### 3. CONCLUSIONES

*Grosso modo* se exponen conclusiones: (1) el alumnado de primer semestre tiene una visión diferente al resto del alumnado –más favorable-, en tanto que los estudiantes de quinto o séptimo, se mostraron más críticos en la valoración de los ítems de la categoría EVI, (2) el transcurrir del tiempo no ha sido un factor que haya favorecido la percepción en torno a los valores inclusivos en la Escuela Normal, por el contrario, agudiza las reflexiones y pone en evidencia otras situaciones de análisis, (3) la Institución tiene áreas de oportunidad con respecto a la *cultura* normalista que se está formando y los valores que se están promoviendo para avanzar en la inclusión educativa, y (4) se ha dado respuesta parcialmente a las preguntas generales del proyecto de investigación.

### REFERENCIAS

- Bados, A., & García, E. (2 de Junio de 2014). Depósito digital de la Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%C3%B3n%20problemas.pdf>
- Bernal, C. A. (2006). Metodología de la investigación . México, D.F.: PEARSON.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva. España: Organización de estados Iberoamericanos, FUHEM.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Paz y Conflictos(3), 154-169.
- Chagoyán, G. P. (2013). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado el 04 de 2017, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0858.pdf>
- DOF. (2015). Ley general para la inclusión de personas con discapacidad. México: Diario Oficial de la Federación.
- Frías, N. D. (2014). Universidad de Valencia. Recuperado el 03 de 2017, de <http://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2006). Metodología de la investigación . México: McGraw-Hill.

- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). Metodología de la investigación. Perú: McGraw-Hill.
- Ibarra, R. G. (2005). Ética y formación profesional integral. (U. A. Xochimilco, Ed.) REENCUENTRO(42), 2-14.
- Ibarra, R. G. (2007). Ética y valores profesionales. (U. A. Xochimilco, Ed.) REENCUENTRO(49), 43-50.
- Luna, M. A. (2014). Las variables, su conocimiento y su determinación en el diseño y construcción de instrumentos en métodos cuantitativos. En Á. Díaz Barriga, & M. A. Luna, Metodología de la investigación Educativa (págs. 109-139). México: Díaz de Santos.
- Martínez, L. P., Caraballo, Á. R., Pérez, A. C., & Marcano, C. d. (2014). Sentido de pertenencia e inclusión social, desde las expectativas de los estudiantes de nuevo ingreso en la UDO ANACO. (U. d. Venezuela, Ed.) 26(4), 472-479.
- Rosoli, M. A. (2015). Educación inclusiva. Reflexiones para acompañar el cambio. España : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Rubio, M., Samayoa, G., & Castro, G. (2012). Universidad Iberoamericana Puebla. Recuperado el 04 de 2017, de [http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/mesas/valores\\_y\\_etica\\_profesionales\\_2/b/autopercepcion\\_de\\_los\\_estudiantes\\_normalistas\\_de\\_sus\\_valores\\_diversidad.pdf](http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/mesas/valores_y_etica_profesionales_2/b/autopercepcion_de_los_estudiantes_normalistas_de_sus_valores_diversidad.pdf)
- SEP, (2012). DGESPE. Malla curricular 2012 Recuperado en enero 2017, de [www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- Silva, C. J. (2002). ¿Qué es eso de ética profesional? (U. N. México, Ed.) Contaduría y Administración(205), 5-11.