

FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD DE COLIMA

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE TEACHING. CASE STUDY: UNIVERSITY OF COLIMA

Norma Guadalupe Márquez Cabellos¹
<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>

Sara Aliria Jiménez García²
<https://orcid.org/0000-0002-4877-0958>

Jaime Moreles Vázquez³
<https://orcid.org/0000-0002-1830-6177>

Recibido: marzo 24, 2021 – Aceptado: abril 24, 2021

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir y analizar la formación de docentes para la enseñanza inclusiva en cuatro programas educativos de la Dependencia de Educación Superior (DES) Pedagogía, de la Universidad de Colima, México. El trabajo se llevó a cabo por medio de un análisis documental de los programas curriculares correspondientes. Los resultados muestran que la formación de profesores para la enseñanza inclusiva se fortalece cuando las bases curriculares de estas licenciaturas incluyen materias que aborden valores, dilemas, ejercicios y contenidos en torno a la inclusión para intervenir en su práctica pedagógica con población que presenta discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes o en situaciones de vulnerabilidad. Concluimos que estas enseñanzas aún no son lo suficientemente explícitas y consistentes en tres de las cuatro licenciaturas e incluso, sus aprendizajes se obvian.

Palabras clave: formación docente, enseñanza inclusiva, inclusión educativa.

¹ Doctora en psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes. México. Investigador: SNI, nivel 1. Profesora investigadora de tiempo completo, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima, México. norma_marquez@ucol.mx

² Doctora en educación, Universidad de Guadalajara, México. Investigador: SNI, nivel 1. Profesora investigadora de tiempo completo, Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México. ocsar@ucol.mx

³ Doctor en educación, Universidad de Guadalajara, México. Investigador: SNI, nivel 1. Profesor investigador de tiempo completo, Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México. jaimemvazquez@ucol.mx

ABSTRACT

The present research aims to describe and analyze teacher training for inclusive teaching in four educational programs of Education Dependence Higher (DES) Pedagogy of the University of Colima, Mexico. The work was carried out through a documentary analysis of the corresponding curricular programs. The results show that teacher training for inclusive teaching is strengthened when the curricular bases of these degrees include subjects that address values, dilemmas, exercises and content around inclusion to intervene in their pedagogical practice with a population with disabilities, disorders, outstanding skills or in situations of vulnerability. We conclude that these teachings are not yet explicit enough in three of the four undergraduate degrees and their learning is even ignored.

Keywords: Teacher Training, Inclusive Teaching, Educational Inclusion.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación inclusiva en la formación docente implica reflexionar sobre las competencias profesionales del educador, para intervenir con la población escolar en condición de vulnerabilidad. La educación inclusiva reúne sistemas de motivaciones, valores y cultura de una región; de ahí que la experiencia escolar que viven los estudiantes durante su preparación docente, invita a que sus formadores establezcan situaciones de encuentro académico, construcción de pensamiento estratégico e innovador, así como el enfatizar en la importancia del conocimiento de la población escolar que atenderán por la diversidad de contextos en los que se desenvuelven.

Booth y Ainscow (2015) conciben a la inclusión como «un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos» (p. 24). Puntualizan que la inclusión debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de todos los alumnos, aprendiendo a tratar las diferencias y adaptándolas de manera que cubran las necesidades de una población tan diversa. En la actualidad, la educación inclusiva implica transformaciones no solo en la escuela y en el aula, sino en la formación inicial de quienes serán profesores, porque eso contribuirá a una educación pertinente y de calidad para todos, donde la formación pedagógica se convierta en un factor fundamental para ese propósito; por lo que esta cuestión representa un reto en el ámbito nacional e internacional.

Con fundamento en la política internacional proclamada en la *Declaración mundial de una educación para todos* en Jomtien, Tailandia (1990), la *Declaración de Salamanca y Marco de acción en España* (UNESCO, 1994), la *Declaración de Incheon hacia una educación inclusiva, equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2016), así como el *Objetivo de desarrollo sostenible número 4 (ODS4)* de la *Agenda 2030* (UNESCO, 2017), se proyectan la inclusión y la equidad en la educación como piezas angulares para promover oportunidades de aprendizajes de calidad a lo largo de la vida para todos, en los diferentes contextos y en todos los niveles educativos. México no ha sido la excepción para sumarse a esta política internacional y dejar de manifiesto su postura inclusiva en la reforma educativa al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019a), donde se identifica como eje rector la inclusión y la atención diversificada de forma universal. Se establece como primer punto –y el más importante– que toda persona tiene derecho a la educación. Por tanto, en

relación con los docentes se plantea la relevancia de su participación como pieza clave para la transformación social, desarrollando acciones que se caractericen por ser equitativas, para así disminuir las desigualdades –tanto de acceso como de permanencia– en el sistema educativo de todos los niños, las niñas y los adolescentes. Así mismo, se puntualiza que mediante la inclusión se tome en cuenta la diversidad de los educandos, a fin de respetar el principio de accesibilidad, diseñando estrategias para disminuir barreras para el aprendizaje y la participación mediante la implementación de ajustes razonables.

Por su parte, en la Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019b), se identifica la necesidad de una transformación social en materia educativa con el objetivo de generar una oferta equitativa. El artículo 7° de la misma, en su fragmento II, refiere que la educación además de ser universal deberá ser inclusiva, atendiendo la diversidad y generando las condiciones necesarias para eliminar las barreras que generan la exclusión. También, enfatiza la inclusión educativa como una alternativa básica para garantizar la calidad en el sistema educativo donde se pretende que todos los niños, las niñas y los adolescentes ejerzan su derecho a una educación de excelencia.

Con fundamento en lo anterior, la educación inclusiva nos invita a reflexionar: ¿qué competencias profesionales deben apropiarse los docentes para atender la diversidad escolar?

Si bien la experiencia que adquieren a lo largo de su formación docente les permite acumular conocimientos para salir adelante y mejorar su práctica pedagógica, cierto es que esta resulta insuficiente para eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan algunos educandos, porque implica apropiarse de competencias profesionales centradas en el diseño de una planificación con ajustes razonables en los contenidos curriculares, en el aspecto metodológico y en la evaluación, así como en estrategias diversificadas e innovadoras que respondan a las necesidades y características de la población estudiantil.

Se requiere entonces, que desde la formación docente –normalista o universitaria– se apropien de herramientas teóricas y metodológicas que les facilite atender la diversidad. En ese sentido, planteamos la siguiente interrogante: ¿por qué es importante considerar el enfoque de educación inclusiva en la formación docente? Sin lugar a dudas, porque implica que los futuros docentes construyan o reconstruyan dinámicas del proceso enseñanza aprendizaje a partir del principio de equidad educativa, «no ofrecer lo mismo a todos los alumnos sino ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje» (SEP, 2006, p. 22). De tal manera que, cuando el profesorado atiende a la población escolar en situación de vulnerabilidad, discapacidad, trastorno u otras condiciones asociadas al aprendizaje, lo que se espera es la inclusión y no la discriminación o exclusión en las aulas. Por ello, consideramos que el profesorado será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva reflejada en buenas prácticas docentes, que considere las diferencias y características de los alumnos y alumnas como oportunidades para crear condiciones que favorezcan el proceso inclusivo dentro y fuera del aula. De esta forma, se llega a caminos que conducen a propósitos educativos y sociales para lograr el aprendizaje y la participación de la población escolar. Por tanto, la educación inclusiva implica un reto para el profesorado y para el estudiante en formación, porque los involucra a conocer e implicarse en el contexto de sus alumnos y de la familia de la que provienen.

HALLAZGOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN

El conocimiento más ordinario y de sentido común para la convivencia y el aprendizaje de todos es parte de los repertorios del trabajo de los profesores e incluye cómo cuidarnos, cuidar a otros y escuchar a todos o, dicho de otra manera, proponernos la inclusión educativa en todos los niveles escolares; por ello es valioso que los docentes estén preparados sobre estos temas.

De acuerdo con lo anterior, en esta parte del texto mostramos resultados de investigaciones que refieren los conocimientos que podrían incluirse en la formación y profesionalización de profesores para atender a poblaciones diversas, reconocer qué prácticas y saberes requieren para organizar sus aulas, donde todos sean bienvenidos y aprendan. Antes de mostrar los hallazgos sobre el tema, vale decir que si bien elegimos esta vía de discusión sobre la inclusión, reconocemos que el esfuerzo y el trabajo de los docentes hacen mucho por la inclusión y la educación, pero son insuficientes sin otras participaciones claras y bien intencionadas en el contexto escolar, como el diseño de políticas *ad hoc*, el apoyo de las autoridades en los distintos niveles del sistema, así como la disponibilidad de financiamiento, los recursos y la participación de los padres de familia, entre otros.

Así mismo –y aunado a este grupo de situaciones que se pueden prever en el contexto escolar–, es preciso señalar que la inclusión educativa además depende de políticas y disposiciones más amplias que permiten la distribución de recursos, oportunidades y espacios para vivir entre las poblaciones, grupos e individuos, pues la escuela también replica la justicia y ética que se vive en las sociedades en que se asienta. Y como indican Peñas y Cárdenas (2020), la inclusión es posible cuando se abren oportunidades económicas y culturales para los que menos tienen.

En estos contextos escolares y extraescolares de oportunidades y saberes –que pueden nutrir la formación inicial y permanente de los docentes respecto a la inclusión–, es valioso mirar los ámbitos en que se asientan las escuelas. Al respecto, la investigación de Bustos (2014) señala que es preciso que quienes trabajarán en escuelas rurales-multigrado, aprendan repertorios amplios de prácticas pedagógicas diversas e inclusivas, que les permitan integrar a todos los estudiantes a trabajar en pequeños grupos, con todo el grupo o de manera individual, satisfaciendo las necesidades individuales y colectivas de aprendizaje.

En coincidencia con lo anterior, tal vez la inclusión para la formación y profesionalización docente puede fortalecerse ampliamente si se vuelve tan abierta y flexible como se pregona que sean las prácticas en las aulas. Azorín y Palomera (2020) aseguran que para identificar y eliminar las barreras que existen en una escuela, los profesores en formación deberían aprender a asegurar el aprendizaje de calidad y las relaciones positivas entre todos sus estudiantes, «independientemente de su edad, género, estado de salud, etnia o cualquier otra característica» (p. 108).

En el mismo sentido amplio que los autores anteriores proponen mirar el tema que nos ocupa en este texto, la investigación de Castro, Campos y Herrera (2020) refiere que, desde la mirada de los estudiantes, el cambio y la inclusión suceden al abandonar liderazgos directivos y pedagógicos autoritarios, y adoptar formas más democráticas y participativas. Al mismo tiempo señalan que estos cambios, en la práctica, potencian las habilidades individuales y sociales en las aulas.

Ser docente también conlleva aprendizajes para participar en procesos escolares extra-áulicos y con alumnos que no están ordinariamente en los salones de clases; por eso, para entender mejor la formación de profesores en inclusión, consideramos los resultados de la investigación de Mejía y Pallisera (2020), porque mencionan que si bien el reto de la inclusión de personas con discapacidad intelectual lo viven cada día estos estudiantes, su participación en las escuelas solo es posible si la comunidad escolar reconoce las capacidades que sí tienen, saben cómo enseñarles contenidos en las aulas y les ayudan a adaptarse a las dinámicas escolares.

Como antes mencionamos, las relaciones entre sociedad, escuela y formación docente se retroalimentan constantemente, de modo que los profesores que participaron en la investigación de Moreno, López y Carnicero (2020) identificaron que, si bien la atención a todos los niños y jóvenes está en las leyes de los países latinoamericanos, es frecuente que estas no se cumplan, ya sea por falta de recursos para atenderlos o de formación inicial docente. Además, enfatizan que es valioso que los profesores aprendan a flexibilizar el currículo y el calendario escolar, así como a ajustar los materiales con diversas dinámicas del trabajo en el aula.

La mejora en la convivencia del aula es central en la educación inclusiva porque favorece que la comunidad escolar reconozca y trabaje sus emociones. Al respecto, Gómez (2017) puntualiza que el profesor debe aprender tres acciones: organizar el aprendizaje cooperativo, realizar asambleas o establecer normas democráticas, e implementar la coevaluación. Dichas acciones impactan favorablemente en el diálogo, la negociación y la valoración de cada individuo que participa en un salón de clases.

La inclusión educativa centra su discurso en la escuela para todos, con estrategias pedagógicas que responden a las necesidades de la población que se atiende; sin embargo no es un propósito cumplido, pues se advierten muchas necesidades que todavía no se atienden. Gazizovich y Nuriakhmetovich (2015) señalan que la formación de profesores debería considerar la atención a estudiantes con discapacidades que se incorporan a escuelas regulares, y para esto requieren preparación psicológica y sociológica con temas como multiculturalismo, humanismo e inclusión; ello ayudaría a los docentes a adaptar el currículum a las necesidades individuales de tales alumnos. También se requiere de espacios de trabajo estables donde puedan aprender, profesionalizarse y comprender cómo atender mejor a sus estudiantes. No obstante, encontramos hallazgos de investigación que señalan que las actuales políticas de *accountability*, aplicadas en educación básica alrededor del mundo, no favorecen la permanencia de los docentes en las escuelas (Allen y Burgess, 2020). A partir de lo anterior, nos parece que otro aprendizaje en la formación docente, referente a la inclusión, es la discusión de las políticas que actualmente construyen la escuela y cómo estas cambian su desempeño profesional y las herramientas que tienen a la mano para atender a todos sus estudiantes.

Una vez que presentamos hallazgos de investigaciones sobre la inclusión –como eje esencial de la formación y profesionalización docente–, vale la pena recordar que este tema se encuentra en las agendas actuales porque configura un conocimiento tan ancestral como actual y popular, pero que a veces hemos olvidado en las prácticas cotidianas de la escuela y las sociedades. Al respecto André, Jollien y Ricard (2016), señalan que, de acuerdo con Twenge (s/f), vivimos una epidemia de narcisismo, pues en un estudio que realizó, el 90% de estudiantes universitarios pensaban que formaban parte del 10% más dotados e igual, el 90% de los conductores también pensaban que estaban entre el 10% de los mejores conductores. Una de las razones de estas creencias, señalan los autores antes mencionados, es que padres de familia y educadores enseñan a los estudiantes que son especiales, y se olvidan de enseñarles a mirar y comprender a los que les rodean.

Los resultados de diversas investigaciones reflejan que la inclusión alude a situaciones escolares que advierten que la escuela no debiera proponerse nada en especial para tener aulas en las que todos pudieran convivir, tener voz, que las prácticas fueran transparentes y los poderes para participar fueran accesibles a todos. También tales hallazgos apuntan que la inclusión no solo se trata de buenas voluntades, pues se requiere que las reflexiones, los aprendizajes y los esfuerzos de los docentes continúen y se fortalezcan con las iniciativas y la voluntad política de otros actores que, igualmente, definen la escuela y sus modos de atender a los estudiantes.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Con fundamento en lo que hemos mencionado, ahora nos interesa discutir la relevancia del enfoque inclusivo en la formación docente en instituciones de educación superior de México. En el terreno relativo a la agenda política y educativa, el tema de la educación inclusiva se ha ido renovando y cobrando mayor importancia, como observamos en las modificaciones a los proyectos educativos del gobierno mexicano en los últimos sexenios. Aun con esos cambios, se sigue observando a la inclusión educativa como algo deseable, pues podemos apreciar que las metas educativas han ido de la cobertura a la calidad, y de la cobertura con calidad, a la calidad con inclusión y equidad. Una muestra de ello puede constatarse también en los cambios a las legislaciones educativas en la mayor parte de los sistemas en América Latina, incluido México (INEE-IIIEPE UNESCO, 2018). Desde luego, no estamos arguyendo que la modificación a las leyes tenga como consecuencia inmediata el cambio de las prácticas educativas, más bien, resaltamos que se trata de un desafío que es reconocido como tal desde el núcleo del sistema educativo y eso, de alguna manera, repercute en la cotidianeidad de los centros escolares y en las prácticas de los diferentes actores educativos, entre ellos los docentes.

El sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo y de Latinoamérica, por lo que cualquier desafío se torna en un reto de gestión; comprende un poco más de 36 millones de estudiantes y más de dos millones de profesores (SEP, 2020), lo que representa prácticamente una cuarta parte del total la población mexicana, estimada en un poco más de 126 millones en el censo más reciente (INEGI, 2021). Por consiguiente, para el desafío de la formación docente, tanto la inicial como en servicio, hay que tener presente no solo su tamaño, sino también su diversificación institucional.

Es importante referir que el sistema educativo se divide en los subsistemas básico y superior; para lo que venimos señalando, la complejidad y la diversificación institucional se observan en los diez tipos de instituciones que comprende el subsistema de educación superior: universidades públicas estatales, públicas federales, públicas estatales con apoyo solidario, interculturales, politécnicas, tecnológicos descentralizados, tecnológicos federales, normales, centros públicos de investigación y universidades particulares (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020). Es necesario también tener en cuenta la tipología de instituciones pues, desde la misma SEP, se habla de formación inicial de docentes como un asunto que compete no solamente a las normales. Esta se entiende como la adquisición de conocimiento sistematizado de las disciplinas asociadas con la educación, además de la aproximación a las prácticas escolares y la enseñanza (Mercado, 2010, citado en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020), además de argüirse como un proceso inacabado y estar dirigida a jóvenes inclinados por la docencia (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020).

En general, en el caso de la modalidad escolarizada de las escuelas normales, que es la oferta más común, la formación docente comprende ocho semestres, y doce semestres cuando es mixta. En otras Instituciones de Educación Superior (IES), oscila entre ocho y diez semestres (SEP, 2020; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020). Con base en la información disponible en la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (SEP-DGPPYEE) y considerando la Clasificación Mexicana de Planes de Estudio (CMPE), en el ciclo escolar 2018-2019, existían en México 353 planes de estudios de licenciatura para la formación de docentes cuyo estatus era activo o en proceso de liquidación (los cuales ya no realizan inscripciones de nuevos estudiantes, pero siguen vigentes hasta que su última generación egrese y sus egresados se titulen); de estos planes, 48 fueron registrados por escuelas normales públicas y privadas del país, 122 por unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y 183 por otras IES de sostenimientos autónomo, federal, estatal y privado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020). Como podemos observar, la oferta formativa es ligeramente menor en las instituciones enfocadas en la formación de formadores, es decir, escuelas normales y UPN.

Siguiendo esos indicadores, en la actualidad existen 405 escuelas normales, con 14,216 docentes, y se atiende a 103,651 estudiantes; ese número de educandos representa un porcentaje mínimo de la población que asiste a la educación superior, pues equivale apenas el 2.6%, por tanto, el total de estudiantes en educación superior es de 4,061,644 (SEP, 2020; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020). La oferta es, pues, amplia y diversa; por ello, es interesante analizar si los diferentes planes de estudio en formación docente integran el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades educativas de la población escolar. Respecto al gran compromiso educativo que tienen las instituciones formadoras de docentes, para que sus estudiantes afronten la tarea de diversificar la enseñanza y propiciar la inclusión educativa, es relevante reflexionar sobre el diseño curricular que guía la formación docente; por ello, el presente documento tiene como objetivo analizar los programas educativos de la Dirección de Educación Superior (DES) Pedagogía, de la Universidad de Colima, México, la cual tiene en su rasgo de perfil de egreso, la formación docente en educación básica y media superior.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó desde el abordaje cualitativo de tipo inductivo analítico con estudio de caso. Cualitativo por la riqueza de información que ofrecen los datos descriptivos y la amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Estudio de caso porque se destacan «las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales» (Stake, 1999, p. 11).

El estudio comprendió la recolección y el análisis de información de cuatro programas educativos de educación superior pertenecientes a la DES Pedagogía de la Universidad de Colima, México: a). Pedagogía; b). Educación especial; c). Enseñanza de las matemáticas, y d). Educación física y deporte. El primer programa educativo pertenece a la Facultad de Pedagogía; y los tres últimos a la Facultad de Ciencias de la Educación. La primera etapa del estudio fue documental: se revisó literatura especializada en el tema de inclusión educativa, así como la normativa nacional respecto a las instituciones de educación superior. La segunda etapa, consistió en analizar las propuestas curriculares en torno a la enseñanza inclusiva. La obtención de los datos incluyó la consulta, en línea, de los sitios electrónicos de las

facultades participantes para identificar la estructura y organización curricular. Para el análisis de los programas educativos de las licenciaturas identificadas, los datos se organizaron de la siguiente manera: objetivo curricular; competencias específicas; asignaturas relacionadas con la enseñanza en el nivel básico y medio superior, y finalmente las asignaturas vinculadas con contenidos de educación inclusiva.

RESULTADOS

De acuerdo con nuestro objetivo: realizar un análisis de la formación de docentes para la enseñanza inclusiva en los documentos curriculares de cuatro licenciaturas de la Dependencia de Educación Superior (DES) Pedagogía, de la Universidad de Colima, en este apartado primero mostramos rasgos sobre la organización, tanto de la Dependencia como de los programas; en segundo lugar, nos enfocamos en el análisis correspondiente, por lo que discutimos diversas cualidades curriculares de las cuatro profesiones.

En este primer acercamiento cabe resaltar que actualmente los cuatro programas educativos que se orientan a la formación docente de la DES Pedagogía, tienen sus antecedentes de creación en la Escuela Superior de Ciencias de la Educación (ESCE), que nació en 1974, cuyo objetivo se centró en formar maestros para el nivel de enseñanza básica y media superior. La ESCE inició ofertando sus planes de estudio en veranos y, en 1985, decidió ofertar de forma escolarizada la carrera de Pedagogía; más tarde, en 1995, a la ESCE se le otorgó el estatus de Facultad de Ciencias de la Educación con modalidad escolarizada. En dichos programas educativos se trabaja bajo el enfoque en competencias, implicando que docentes y estudiantes asuman roles activos, reflexivos y propositivos que rompan con posturas tradicionales. Por tanto, las áreas de formación de los programas educativos analizados en el presente estudio, agrupan un conjunto de asignaturas que representan la parte operativa y el desarrollo de las competencias específicas y genéricas, expresadas en los planes de estudio; mismos que a continuación se explican.

El plan de estudios de Pedagogía está integrado por 325.6 créditos (2688 horas bajo la conducción de un académico y 3440 horas de trabajo independiente) a cursarse en ocho semestres, y lo constituyen tres etapas: inicial (1° y 2° semestre), intermedia (3°, 4° y 5° semestre) y final (6°, 7° y 8° semestre). Las unidades de aprendizaje se agrupan en tres tipos de módulos de formación: sustantiva con 24; optativa con 4, e integral con 32 (Facultad de Pedagogía, 2010).

Por su parte, la propuesta curricular de educación especial la conforman cinco áreas de formación enlazadas armónicamente: bases de la educación especial, intervención educativa, desarrollo de proyectos, formación integral y formación complementaria. En ellas están distribuidas las 62 asignaturas: 46 obligatorias, 8 electivas y 8 optativas. Presentan una carga total de 5,808 horas de actividades de aprendizaje, de las cuales 3,040 son bajo la conducción de un académico; 1,488 de trabajo independiente; y 1,024 de trabajo de campo supervisado. Esto representa en total 308.6 créditos a estudiar en ocho semestres (Facultad de Ciencias de la Educación, 2019).

El plan curricular de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas lo conforman 300.6 créditos (71.5% de horas bajo la conducción de un académico, 19.9% de trabajo independiente y 8.6% de trabajo profesional supervisado) y está constituido por 34 asignaturas organizadas en cuatro áreas de formación (Matemáticas, Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Desarrollo de Proyectos); además de 22 materias referentes a la formación integral (Inglés, Servicio Social Universitario y Electivas); diez materias optativas a elegir en el transcurso de los ocho semestres y el Servicio Social Constitucional y Práctica Profesional (Facultad de Ciencias

de la Educación, 2015). Finalmente, el plan de estudios de Educación Física y Deporte tiene un total de 70 asignaturas que equivalen a 306.6 créditos; el cual representa un total de 5,776 horas, de las cuales 3,552 están bajo la conducción de un académico, 944 de trabajo independiente y 1,280 de trabajo profesional supervisado a cubrirse en ocho semestres. La organización de este plan de estudios considera tres ciclos: básico, profesionalizante y especializante, mismos que se agrupan en cinco ejes de formación: Bases Biológicas de la Motricidad Humana, Educación y Gestión para la Recreación, Formación Pedagógica e Innovación Didáctica, Formación Deportiva y Formación Integral (Facultad de Ciencias de la Educación, 2016).

Objetivo curricular de los programas educativos de la DES Pedagogía

Como segundo punto de nuestro análisis: identificar las diversas cualidades curriculares de las cuatro licenciaturas, cabe señalar que el objetivo curricular de los programas educativos en mención se describe en la tabla 1, donde se identifica el proceso enseñanza aprendizaje relacionado con el ámbito de la docencia. Se apuesta a la adquisición de competencias profesionales y específicas, centrada en elementos técnicos-metodológicos para identificar y resolver problemas relacionados con la docencia en los diferentes niveles educativos.

Tabla 1. Objetivos de los programas educativos de la DES Pedagogía, UCOL

Programa educativo	Objetivo curricular
<i>Pedagogía</i>	Formar licenciados en Pedagogía con conocimientos, habilidades y actitudes (competencias), capaces de incidir activamente en los procesos educativos relacionados con los ámbitos de: docencia, diseño curricular, evaluación educativa, gestión educativa, investigación pedagógica, tecnologías de la información aplicadas a la educación, orientación educativa, desarrollo de programas de formación de recursos humanos y elaboración de materiales didácticos; permitiendo participar en la generación de propuestas con responsabilidad social y humana, que contribuyan al fortalecimiento de la educación.
<i>Educación Especial</i>	Formar profesionales que posean las competencias científicas, metodológicas, éticas y humanísticas que les permitan desempeñarse con calidad en los sectores públicos y privados, mediante la detección, intervención y el seguimiento pedagógico para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de la población con discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes y grupos en situación de riesgo o desventaja; facilitando la inclusión educativa, social y laboral con equidad, pertinencia y calidad.
<i>Enseñanza de las Matemáticas</i>	Formar profesionales con competencias que les permitan identificar y resolver problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para ejercer la docencia, desarrollar proyectos, generar ambientes de aprendizaje, utilizar elementos técnico-metodológicos y medios didácticos innovadores, que promuevan la alfabetización matemática, con alto sentido de responsabilidad social.
<i>Educación Física y Deporte</i>	Formar educadores físicos con un desarrollo profesional y ético capaz de contribuir al fomento y práctica de la actividad física, en beneficio de los diferentes sectores de la población, así como realizar y desarrollar programas de investigación y aplicación vinculados a la cultura física, considerando la realidad y las necesidades del país, basándose en las ciencias y en el conocimiento teórico-científico para generar y aportar conocimientos a la sociedad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis (2021).

Competencias específicas de los programas educativos de la DES Pedagogía

Se identifica que en los cuatro programas educativos de la DES Pedagogía el objetivo curricular tiene en sus acciones la docencia, por ende, en el perfil de egreso se reflejan las competencias específicas relacionadas con la práctica pedagógica (tabla 2). Por ejemplo, en Pedagogía, tres competencias giran en torno a identificar procesos, metodologías y estrategias de evaluación en la enseñanza aprendizaje, así como ejercer la docencia en centros educativos. Por su parte, en Educación Especial son dos competencias para intervenir con población en situación de vulnerabilidad, población con discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes y grupos en situación de riesgo o desventaja; así mismo, asesorar a profesionales de la educación en torno a ambientes y prácticas inclusivas. En referencia con el plan de estudios de Enseñanza de las Matemáticas se identifica una competencia centrada en la planificación didáctica y puesta en marcha de estrategias en educación secundaria y bachillerato. Finalmente, en el programa de Educación Física y Deporte, dos competencias centran su atención en el diseño y la aplicación de metodologías para el uso del tiempo libre, ocio, recreación, y la administración de servicios con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las personas.

Tabla 2. Competencias específicas de los programas educativos de la DES Pedagogía

Programa educativo	Competencias profesionales relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje
<i>Pedagogía</i>	a) Identificar y reconocer los procesos naturales de la enseñanza y los aprendizajes. b) Desarrollar metodologías, estrategias e instrumentos para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y para la participación en procesos de acreditación y certificación de programas académicos y administrativos. c) Ejercer la docencia en centros educativos, en áreas afines a su formación.
<i>Educación Especial</i>	a) Atender a la población con discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes, y grupos en situación de riesgo o desventaja a partir de la detección, intervención y seguimiento pedagógico para la eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación en contextos educativos y sociales con una perspectiva incluyente. b) Asesorar a profesionales de la educación con base en la normatividad, legislación y el modelo educativo vigente, para generar ambientes y prácticas inclusivas en el contexto áulico y escolar con una actitud innovadora y proactiva.
<i>Enseñanza de las Matemáticas</i>	a) Analizar, generar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, para propiciar conocimientos significativos, mediante el diseño de planificaciones didácticas, uso de recursos innovadores, diversificación de estrategias didácticas en secundaria y bachillerato, con compromiso para atender al contexto sociocultural.
<i>Educación Física y Deporte</i>	a) Diseñar servicios recreativos y deportivos innovadores que contribuyan a la formación y esparcimiento de acuerdo a las necesidades específicas, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población, a partir de la aplicación de las bases filosóficas teóricas y metodológicas del buen uso del tiempo libre, ocio, recreación, y la administración de servicios. b) Estructurar y evaluar programas o proyectos de intervención que atiendan necesidades sociales en el ámbito de la cultura física, a partir de planteamientos pedagógico-didácticos y métodos de investigación educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis (2021).

La docencia en la malla curricular de los programas educativos de la DES Pedagogía

En relación con la malla curricular de los programas educativos de la DES Pedagogía, se identifican asignaturas relacionadas con el ejercicio de la docencia, donde se evidencia que el plan de estudio de Pedagogía incluye en los ocho semestres la asignatura de Práctica Pedagógica, en los diferentes niveles educativos. Por su parte, los programas de Educación Especial, Enseñanza de las Matemáticas, y Educación Física y Deporte, solo centran su atención en tercer, cuarto, quinto y sexto semestre asignaturas relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje que implica la docencia (tabla 3), reflejado en las asignaturas de Observación de la Práctica, Practicum y Laboratorio Docente, respectivamente.

Tabla 3. Asignaturas relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje en educación básica y media superior

Programa educativo	Asignaturas	Semestre
<i>Pedagogía</i>	Práctica pedagógica I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII	I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII
<i>Educación Especial</i>	Observación de la práctica I, II, III y IV	III, IV, V y VI
<i>Enseñanza de las Matemáticas</i>	Practicum I, II, III y IV	III, IV, V y VI
<i>Educación Física y Deporte</i>	Laboratorio docente I, II, III y IV	I, III, IV y VI

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis (2021).

Asignaturas con perspectiva de la educación inclusiva

Respecto de las asignaturas con temáticas que traten la educación inclusiva (tabla 4) se identifica que están presentes en los cuatro programas educativos de la DES Pedagogía. Se observa que el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía oferta tres asignaturas con esta orientación en los primeros tres semestres; por su parte la propuesta curricular de Educación Especial es la que tiene una mayor oferta sobre el tema (13 asignaturas) en los semestres intermedios; además, el perfil del egresado de esta licenciatura se centra en atender a la discapacidad, los trastornos, las dificultades severas para el aprendizaje, la comunicación y la conducta, así como en atender a la población en situaciones de vulnerabilidad. En lo que respecta al programa educativo de Enseñanza de las Matemáticas, esta tiene dos asignaturas optativas en donde los estudiantes podrían formarse sobre el tema que nos ocupa; tales asignaturas pueden cursarse en los semestres del cuarto al octavo. Finalmente, en el plan de Educación Física y Deporte, identificamos cuatro asignaturas optativas respecto a la atención a la diversidad, que los alumnos podrían cursar y que consideran desde la etapa infantil hasta la edad adulta, mismas que pueden ser cursadas del semestre primero al octavo.

De acuerdo con los datos presentados hasta aquí, las cuatro Licenciaturas de la Dependencia de Pedagogía que analizamos, tienen asignaturas que forman a los futuros profesores para la educación inclusiva, lo que resulta muy favorable para su incorporación a las aulas, pues sin duda alguna sus estudiantes presentarán situaciones de diversidad. Así mismo, notamos que la formación de profesores para la enseñanza inclusiva se fortalece cuando las

bases curriculares de estas licenciaturas incluyen materias que abordan valores, dilemas, ejercicios y contenidos en torno a la inclusión para intervenir en su práctica pedagógica con población que presenta discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes o en situaciones de vulnerabilidad.

Sin embargo, también notamos que la formación docente para la inclusión aún no es suficientemente explícita y consistente en tres de las cuatro licenciaturas, e incluso sus aprendizajes se obvian. Nos referimos a las licenciaturas en Pedagogía, Enseñanza de las Matemáticas, y Educación Física y Deporte.

Tabla 4. Asignaturas con perspectiva de la educación inclusiva

Programa educativo	Asignaturas	Semestre
<i>Pedagogía</i>	Problemas de aprendizaje.	I y II
	Educación en una sociedad multicultural.	I, II y III
	Formación ciudadana.	I, II y III
<i>Educación Especial</i>	Didáctica para las dificultades severas del aprendizaje, la comunicación y la conducta.	III
	Didáctica para la discapacidad motriz.	IV
	Didáctica para la discapacidad intelectual. Diversidad e inclusión.	
	Didáctica para la discapacidad auditiva. Lengua de señas mexicana. Didáctica para los trastornos del neurodesarrollo.	V
	Didáctica para la discapacidad visual. Atención a los adultos mayores. Didáctica para las aptitudes sobresalientes.	VI
	Educación especial y familia. Diseño universal del aprendizaje. Entornos incluyentes e inclusión e innovación.	III y VI
<i>Enseñanza de las Matemáticas</i>	Matemática y educación especial.	IV, V, VI, VII y VIII
	Educación para la ciudadanía.	IV, V, VI, VII y VIII
<i>Educación Física y Deporte</i>	Recreación para el adulto mayor.	I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII
	Estimulación temprana.	
	Educación física inclusiva.	
	Deporte adaptado.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis (2021).

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con el propósito de este texto –analizar la formación de docentes para la enseñanza inclusiva en cuatro Licenciaturas de la Dependencia de Educación Superior (DES) Pedagogía, de la Universidad de Colima–, encontramos que en tres de las licenciaturas falta mayor preparación sobre el tema. Nuestra recomendación es que se aprovechen las siguientes reestructuraciones curriculares para que se agreguen asignaturas que promuevan comprensiones sobre las diversas situaciones en que los egresados de estas carreras –invariablemente– requerirán conocimientos y prácticas para atender estudiantes diversos.

La formación docente para la inclusión en estas licenciaturas es esencial porque entendemos que, sin considerarla, los profesores responderán por sentido común a las necesidades de sus alumnos. Así mismo, consideramos que la educación formal siempre representa grandes oportunidades para la vida de sus implicados, pero estas son mucho mejores cuando los profesores poseen una amplia y sólida formación profesional. De acuerdo con lo anterior, las ausencias que notamos en las tres licenciaturas, representan también un hueco en la preparación de sus profesionales para el trabajo en el aula.

En foros mundiales y nacionales (UNESCO, 2010; ANUIES, 2000) se discute por el futuro de la educación superior, a partir de las condiciones presentes y perspectivas de una sociedad demandante, multicultural y diversificada, asociada a un mundo globalizado en permanente cambio, como resultado de los avances tecnológicos y científicos. La discusión en estos foros se centra en la responsabilidad que tienen las IES para formar líderes que resuelvan problemáticas del entorno social; por tanto, se requiere profesionales que se apropien de competencias básicas para desarrollarse en un mundo cada vez más competitivo, disponiendo de herramientas, habilidades y capacidades que les permitan mantenerse a la vanguardia.

A la luz del análisis de los programas educativos de la DES Pedagogía de la Universidad de Colima, podemos identificar la articulación en los objetivos curriculares, las competencias específicas, la malla curricular y las asignaturas en torno a la formación docente en el nivel básico y medio superior; incluyendo la atención a adultos mayores en el programa educativo de educación especial. Sin embargo, se identifica que la operación de sistemas de enseñanza que atiendan los principios de la educación inclusiva aún es uno de los mayores desafíos en tres de los programas de la DES Pedagogía: Enseñanza de las Matemáticas, Pedagogía, y Educación Física y Deporte, porque la propuesta curricular de educación especial, por ende, considera la intervención pedagógica con población en situación de vulnerabilidad, discapacidad, trastorno y/o aptitudes sobresalientes.

En los objetivos curriculares de los cuatro programas educativos se identifica la acción docente, misma que se refleja en el perfil de egreso en las competencias específicas que se describen. Sin embargo, en la tira de asignaturas relacionadas a la docencia se identifica un punto interesante en el programa de Pedagogía, al proponer la asignatura de Práctica Pedagógica durante toda la carrera (ochos semestres), siendo esta una licenciatura enfocada en el diseño curricular, la evaluación y la gestión educativa, la investigación pedagógica, las tecnologías de la información aplicadas a la educación, la orientación educativa y el desarrollo de programas de formación de recursos humanos. Por su parte, los programas educativos especializantes –como lo son Educación Especial, Enseñanza de las Matemáticas, y Educación Física y Deporte– solo consideran cuatro semestres vinculados con la docencia. Este hallazgo nos lleva a reflexionar que la docencia se hace y se cultiva en las aulas con la interacción de la población atendida y el currículo; por tanto, la formación inicial docente es pieza fundamental para la transformación en las prácticas, culturas y políticas inclusivas. Tal

como refieren Mejía y Pallisera (2020), la comunidad escolar debe aprender cómo enseñar y adaptar dinámicas escolares para la participación de todos; por tanto, los estudiantes en formación docente deben aprender a enseñar, evaluar e implementar estrategias diversificadas en las aulas, en interacción con los alumnos.

En relación con las asignaturas, y en concreto con los contenidos académicos con perspectiva de la educación inclusiva, se identifica que el programa educativo de Educación Especial sobresale del resto de los planes de estudio; esto debido a la población específica con la que interviene pedagógicamente. Estas asignaturas son obligatorias a cursar durante la carrera, mismas que comprometen a identificar, evaluar e intervenir con población en situación de vulnerabilidad, discapacidad, trastorno y/o aptitudes sobresalientes.

Un punto interesante es que los programas educativos de Pedagogía, Enseñanza de las Matemáticas, y Educación Física y Deporte, hacen sus propuestas de asignaturas en formato de optativas; es decir, el estudiante decide optar por ella, o bien, cursar otra asignatura de interés. Reflexionamos que al proponer el enfoque de la educación inclusiva como elección en la formación docente, se corre el riesgo de que los futuros profesores no cuenten con herramientas técnico-metodológicas para atender a la diversidad. Al respecto, Bustos (2014) refiere la importancia de aprender repertorios amplios de prácticas pedagógicas diversas e inclusivas que integren a todos; también Azorín y Palomera (2020) puntualizan la importancia de la formación y profesionalización docente para identificar y eliminar las barreras educativas que enfrentan los alumnos, para garantizar el aprendizaje de calidad.

Argumentamos que las instituciones formadoras de docentes deben generar cambios trascendentales en su estructura curricular, organizativa, pedagógica, técnica y operativa. Los docentes, como pieza clave del proceso educativo, deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia día a día. Se requieren futuros docentes que actúen en escenarios complejos de violencia, descomposición social, ausentismo, desinterés e indiferencia de padres de familia, así como en los cambios tan vertiginosos de la política educativa.

Por ello, la formación inicial del docente es un asunto de gran importancia, tal como lo puntualiza Rodríguez (2009, p. 27):

[...] deben desarrollar competencias profesionales para atender la diversidad cognitiva, cultural, social de los alumnos [...] realizar innovaciones educativas, organizar la propia formación continua, comunicarse con el entorno social y con la estructura educativa, y desarrollar la inteligencia emocional y la capacidad de resolver conflictos institucionales de forma dialogada.

Enfrentar el futuro ante el paradigma de la educación inclusiva es contar con mejores docentes, aumentar su nivel de preparación para atender a la diversidad de estudiantes y variedad de contextos. Al respecto, González (2011) refiere que docentes bien formados y capacitados pueden ayudar o contribuir de manera efectiva en los procesos de inclusión educativa, al tener elementos teóricos metodológicos para atender a la diversidad escolar. Entonces, ¿de qué competencias deben apropiarse los estudiantes en la formación docente? Aunadas a las que puntualizan los programas educativos de la DES Pedagogía, consideramos la importancia de atribuirse aquellas centradas en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación del contexto donde se desenvuelve el estudiantado, generar ambientes inclusivos en la comunidad escolar que coadyuven a la comunicación y trabajo colaborativo, diversificar la enseñanza con estrategias metodológicas generadoras de aprendizajes significativos, asesorar y acompañar a alumnos y padres de familia para satisfacer

necesidades educativas, promover prácticas inclusivas en su comunidad escolar, y diseñar mecanismos de evaluación centrados en responder a la diversidad escolar.

En conclusión, aun cuando México se ha suscrito a diferentes iniciativas internacionales y ha promovido una educación para todos en su política educativa, existe mucho camino por recorrer en el tema de inclusión educativa. Es necesario iniciar a partir de las instituciones formadoras de docentes, al considerar en formato obligatorio el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades educativas de la población escolar. Porque, tal como lo refieren Moreno, López y Carnicero (2020), la inclusión está presente en la legislación, sin embargo, esta no se cumple por la falta de recursos para su atención o por la formación inicial docente. Ello nos lleva a pensar en materializar lo propuesto en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019), la cual pretende convertir al Sistema Educativo Nacional, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, la pertinencia, el aprendizaje, la participación y conclusión de los estudios de todos los niños, adolescentes y jóvenes en igualdad de condiciones y oportunidades.

La inclusión educativa parte de la premisa de que la sociedad es diversa y que el aprendizaje es un derecho universal, por lo que la SEP (2019) pretende brindar modelos educativos incluyentes y pertinentes que hagan posible el aprendizaje de todos. Por ello, uno de los componentes de la ENEI, enfatiza la importancia de la formación docente al integrar en los programas de estudio, estrategias de formación inicial y maestros en servicio que aludan al enfoque inclusivo y de atención a la diversidad para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades educativas de la población escolar. ■

REFERENCIAS

- André, C., Jollien, A. y Ricard, M. (2016). *Trois amis en quête de sagesse*. España: Urano.
- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI, líneas estratégicas para su desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Alen, R. y Burgges, S. (2020). *The future of competition and accountability in education*. London: The Economic and Social Research Council. [http://www.2020publicservicetrust.org/downloads/9 The Future of Competition and Accountability in%20Education.pdf](http://www.2020publicservicetrust.org/downloads/9%20The%20Future%20of%20Competition%20and%20Accountability%20in%20Education.pdf)
- Azorín, C. y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/578/578>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los Centros Escolares*. [Ebook] (1ra ed.). Madrid: FUHEM.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, 119-131. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1994/2272>

- Castro, R., Campos, C. y Herrera, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 13(2), 87-99. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/571/576>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. México: MEJOREDU. <https://www.gob.mx/mejoredu>
- DOF (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México: Comisión Permanente del Honorable del Congreso de la Unión. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true
- DOF. (2019b). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. México: Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Facultad de Pedagogía (2010). *Plan de estudios. Licenciatura en Pedagogía*. Colima, México: Universidad de Colima.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2019). *Licenciatura en Educación Especial. Documento curricular*. México: Universidad de Colima.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2016). *Plan de estudios: Licenciado en Educación Física y Deporte*. México: Universidad de Colima.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2015). *Documento curricular. Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas*. México: Universidad de Colima.
- Gazizovich, Z. & Nuriakhmetovich, H. (2015). Formation of humanistic professional competences of the inclusive education pedagogues. *The Social Sciences* 10(5), 620-625. <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2015/620-625.pdf>
- Gómez, M. (2017). La mejora de la convivencia en el marco de la escuela unitaria como puente para el aprendizaje. *Infancia, educación y aprendizaje*, 3(2), 369-374. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/751>
- González, R. (2011). *Actitud del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad*. España: Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220143>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE.
- INEGI (2021). *México en cifras*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=00>

- Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 40-61. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449/572>
- Moreno, R., López, J. y Carnicero, J. (2020). Formación en atención a necesidades educativas especiales: modificación de la percepción de los maestros de Ecuador sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 140-152. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/595/582>
- Peñas, A. y Cárdenas, C. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 63-84. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570/574>
- Rodríguez, J. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En Casanova M. A. y Rodríguez, H. J. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. España: La Muralla.
- SEP (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP.
- SEP (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: SEP.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. España: UNESCO
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades permanentes para todos* [Ebook]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017). *La UNESCO avanza. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. [Ebook]. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785_spa?posInSet=1&queryId=203b8c1b-c05-46e3-975a-944127170ed5