



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/>

Año: XI Número: 3 Artículo no.:55 Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2024

TÍTULO: Prácticas docentes para promover una educación inclusiva.

AUTORA:

1. Dra. Francisca Mercedes Solis Peralta.

RESUMEN: Una constante en las políticas educativas en México ha sido el garantizar una educación de calidad para todos como parte de un derecho humano universal; actualmente, los modelos y enfoques teóricos abogan por una inclusión educativa que promueva el acceso a la educación. Esta investigación tiene como objetivo describir prácticas docentes inclusivas que emplean los egresados de la Facultad de Pedagogía-Región Veracruz de la Universidad Veracruzana-México, que actualmente se encuentran laborando en nivel primaria. La metodología desarrollada fue cuantitativa, de corte transversal y alcance descriptivo. Entre los resultados se encontró que los egresados consideran estar implementando un enfoque inclusivo en sus prácticas, aunque les falta recibir formación para desarrollar una educación inclusiva eficiente, pues desconocen si sus prácticas son efectivas.

PALABRAS CLAVES: educación inclusiva, inclusión educativa, práctica docente.

TITLE: Teaching practices to promote inclusive education.

AUTHOR:

1. PhD. Francisca Mercedes Solis Peralta

ABSTRACT: A constant in educational policies in Mexico has been to guarantee quality education for all as part of a universal human right. Currently, theoretical models and approaches advocate educational inclusion that promotes access to education. This research aims to describe inclusive teaching practices used by graduates of the Faculty of Pedagogy-Veracruz Region of the Universidad

Veracruzana-Mexico, who are currently working at the primary level. The methodology developed was quantitative, cross-sectional, and descriptive in scope. Among the results, it was found that graduates consider they are implementing an inclusive approach in their practices, although they need to receive training to develop efficient inclusive education, since they do not know if their practices are effective.

KEY WORDS: Inclusive education, educational inclusion, teaching practice.

INTRODUCCIÓN.

El recorrido histórico de la educación inclusiva se ha caracterizado por las transformaciones dentro de las políticas educativas sobre qué personas se van a atender y cuál será la cobertura de la educación. En un principio, se hacía el énfasis en las necesidades educativas especiales, teniendo como población objetivo la formación de estudiantes con discapacidad, cuyos esfuerzos se derivaron en un proceso de integración escolar, alrededor de la década de los 70, ingresaron alumnos provenientes de escuelas especiales, así como de otros grupos vulnerables, a las escuelas regulares (López-Vélez, 2018; Delgado y Gairín, 2021).

Con las múltiples estrategias fomentadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de las conferencias y foros mundiales que inicialmente generaron declaraciones como la de Salamanca en 1994 sobre las necesidades educativas especiales, se ha llegado a un momento actual de la historia en educación, que a partir del Foro Mundial sobre la Educación en el año 2015 y con base en la Declaración de Incheon y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se plantea lograr una educación inclusiva; es decir, para todos, sin distinción en cuanto a las características y necesidades individuales.

Resulta crucial establecer el marco de referencia sobre el significado de educar desde un enfoque inclusivo, en el ámbito internacional y nacional, para comprender el papel de los profesionales en educación y Pedagogía en el contexto actual y así asegurar el futuro de la calidad educativa de cualquier estudiante.

DESARROLLO.

Articulaciones teóricas.

La UNESCO establece que la educación inclusiva y equitativa, tiene como propósito concretar una igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, para toda la vida, lo que requiere atender a cualquier persona: Sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular, los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo (2016, p. 25).

Ver a la educación inclusiva con miras a que sus beneficios sean duraderos (que los aprendizajes trasciendan el ámbito áulico) y estén destinados a todos los individuos, es una concepción que se comparte con otros autores, añadiendo propuestas como el trabajo desde la diversidad, sin etiquetar las necesidades del alumnado (Herrera y Guevara, 2019; Hurtado et al., 2019; Delgado y Gairín, 2021).

Este modelo debe promover y materializar acciones para que los estudiantes alcancen “su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos” (Delgado y Gairín, 2021, p. 21).

En México, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 elaborado por la Secretaría de Educación Pública (2020), comprende a la inclusión como uno de sus objetivos prioritarios, la cual conlleva medidas que intervengan las barreras sociales, económicas, culturales y de género, que permean en los procesos de acceso, permanencia, participación y egreso de las instituciones escolares. En otras palabras, la educación inclusiva tanto a nivel internacional como nacional se integra de estrategias complejas interrelacionadas para combatir la desigualdad en todos los ámbitos de la sociedad.

La complejidad de llevar la inclusión a la práctica educativa es un reto que atraviesan los docentes, a quienes se les exige una constante preparación en cuanto a la atención de la diversidad en el aula. El profesor que trabaje desde un enfoque inclusivo ha de concebir a sus estudiantes como personas capaces de demostrar habilidades distintivas y válidas para conseguir las metas educativas, sin colocar

etiquetas y garantizando un ambiente enriquecedor donde todos valoran y respetan sus logros, forjando el sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad (Olivares, 2019, p. 19).

De acuerdo con el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, de la UNESCO, que está enfocado al tema de la inclusión; la preparación docente representa una problemática y dificultad consistente entre los países y regiones del mundo. Sobre todo, se ha identificado como preocupación las actitudes y las competencias de los docentes para proveer apoyos a todo el alumnado. De hecho, “es posible que los docentes no reciban una formación previa al empleo suficiente o adecuada, o que no puedan perfeccionarse profesionalmente una vez en él. La falta de formación puede mermar su capacidad de promover el potencial de aprendizaje” (UNESCO, 2020b, p. 171).

La labor docente, en definitiva, debe ser repensada para que el profesorado atienda sus propias necesidades de formación respecto a la inclusión en las aulas. El trabajo escolar desde la inclusión no puede ser ignorado o realizado con un nivel de calidad regular. Las prácticas inclusivas de los profesionales de la educación implican, por lo menos, plantear y efectuar un cambio desde la planeación didáctica, la práctica educativa, el seguimiento y evaluación de actividades, y la formación y capacitación para la educación inclusiva.

Inclusión desde la planeación didáctica.

Planear requiere prevenir lo que ocurrirá en el futuro, por lo que en la didáctica esto se traduce a la acción de preparar las clases y el material adecuado para mejorar el desempeño de los estudiantes, a partir del currículo oficial (Valcazar, 2020). En cuanto a este, la tarea principal desde la inclusión es flexibilizar el currículo; es decir, establecer las adecuaciones necesarias para que todo el alumnado sea partícipe de las actividades (Chacón, 2021), por lo que hay que considerar las características y necesidades educativas de cada uno. Solo así los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelven más accesibles.

La importancia de la planeación (o planificación) educativa en el aula, es contar, previo a la clase, con un propósito que determine la dirección de las estrategias y los contenidos, que deberán estar diseñados para atender desde un inicio las barreras que afrontan los estudiantes y sus ritmos de aprendizaje (Figuerola et al., 2019), otorgándole a las experiencias educativas la posibilidad de cumplir con una educación de calidad y significativa.

El docente que planifique sus clases y que lo haga desde un enfoque inclusivo, podrá identificar los beneficios de las adaptaciones curriculares y la elaboración de material didáctico congruente con las necesidades educativas (Herdosay y Adame, 2021).

Práctica educativa inclusiva.

Partiendo de los momentos de la práctica docente, de la planeación debe surgir la forma y el orden en el que se ejecutarán las actividades, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo cual contempla “poner en marcha todos los mecanismos, las herramientas pedagógicas, los procesos y el uso de tecnologías, así como el contexto donde se llevarán a cabo” (Valcazar, 2020, p. 440); por lo tanto, la práctica real en el aula no solo es compuesta por intenciones formativas o la aplicación de metodologías aisladas, sino que todo (recursos, actitudes, contextos) se vincula para crear un ambiente favorecedor de aprendizaje. Después de todo, la educación y prácticas pedagógicas trascienden de la transmisión exclusiva de un tipo de conocimiento, buscando la formación integral en las realidades física, social, emocional y psíquica de las personas (Cataño et al., 2020).

El docente a cargo de su grupo implementa las metodologías y estrategias que considera pertinentes para enseñar los contenidos del currículo. Además, mejorará su práctica, volviéndola inclusiva, si en ella integra estrategias que consideren a la diversidad en el aula, donde el estudiante comparte los aprendizajes y habilidades que puede disponer en ese momento (Herrera y Guevara, 2019), sin obligar o exigir a los alumnos que se mantengan al mismo nivel de rendimiento que sus compañeros, que podrían contar con otro tipo de posibilidades (o necesidades). Esto es relevante puesto que: Descubrir

el valor de cada estudiante nos conduce a respetar sus ritmos de aprendizaje, su maduración, sus estilos en la manera de aprender, los conocimientos previos de los que parte. Si no se identifican todos estos aspectos no podemos valorar el progreso del estudiante ni tampoco prever la ayuda que necesita para su aprendizaje (Calatayud, 2019, p. 167).

Seguimiento y evaluación inclusiva de actividades.

Existe una gran diversidad de estrategias de evaluación que los educadores pueden recuperar dependiendo de los propósitos de aprendizaje de sus procesos de enseñanza. La evaluación significa observar el avance de los estudiantes. De esto se derivan acciones que el profesor realiza en su práctica: “recopila, examina y compara sus logros para medir el avance de sus requerimientos. A la vez, redirige sus estrategias, y si se requiere, realiza retroalimentación” (Valcazar, 2020, pp. 440-441).

La evaluación actual retoma sus fundamentos del modelo constructivista, por lo que las estrategias que se ejecutan son de características formativa y auténtica, alejándose del enfoque tradicional y lo sumativo, otorgándole valor a todo el proceso y no a los resultados finales (Jara y Jara, 2018), que constantemente se obtienen de pruebas y exámenes excluyentes para varios estudiantes y sus formas de aprender. Por otro lado, las evaluaciones activas y participativas posibilitan el aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes, su autorregulación, así como la retroalimentación oportuna y útil por parte de académicos (Calatayud, 2019).

Por otro lado, como acciones extraclase, sería adecuado para los procesos de evaluación inclusivos que los docentes elaboraran, de manera conjunta, planes de seguimiento personalizados, para estar conscientes de las necesidades educativas individuales del alumnado y así efectuar mejoras en los servicios educativos y de atención que se ofrecen en la escuela y durante las situaciones didácticas (Coka y Maridueña, 2022).

Formación y capacitación para la educación inclusiva.

El campo de la educación está en constante actualización, por lo que más allá de las prácticas que acontecen en el espacio áulico, el docente debe estar dispuesto a ser parte de procesos de formación para adquirir las competencias suficientes que le permitan atender problemáticas y necesidades actuales. En este caso, la formación docente resulta pertinente al ser un espacio de aprendizaje de contenidos, habilidades, estrategias, actitudes, cualidades, que reflejen cómo debe actuar un profesional ante ciertas situaciones (Herdosay y Adame, 2021).

La formación docente en cuanto al enfoque inclusivo se puede constituir de dos partes esenciales: la capacitación en cuanto al desarrollo de acciones de promoción del aprendizaje y atención a la diversidad, sin estancarse en la transmisión de información (Sevilla et al., 2018) y los procesos de reflexión personal y autocuestionamiento constante, transformando la práctica docente para que sea más flexible e incluyente (Cataño et al., 2020), dando peso a la iniciativa e interés propio por crecer profesional y educativamente.

La necesidad de capacitaciones y procesos de formación docente ha imperado en el campo profesional actual. La UNESCO (2020a) incluso describe que este tipo de prácticas deben estructurarse en un modelo de formación del profesorado, contemplando etapas iniciales y de seguimiento, ayudando “a los docentes a armonizar sus valores, actitudes, conocimientos y competencias de una manera que les permita discernir y desarrollar el potencial de cada alumno sin prejuicios ni discriminación” (p. 15).

Metodología.

La metodología que se empleó fue cuantitativa, de corte transversal y alcance descriptivo (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018), la población con la que se recopiló la información para su análisis fueron 85 egresados de la Facultad de Pedagogía, región Veracruz de la Universidad Veracruzana, que actualmente se encuentran laborando como docentes de nivel primaria tanto en escuelas públicas como

privadas. Esto permitió verificar la relevancia social del plan de estudios de la institución en materia de educación inclusiva.

La técnica de recolección de datos que se ocupó fue la encuesta, a través de un cuestionario, el cual es definido por Hernández et al. (2014) como un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” (p. 217). Esto permitió una mayor flexibilidad en su aplicación, al diseñarse el cuestionario en la herramienta formularios de Google, siendo compartida de manera electrónica para su contestación. El cuestionario en línea se aplicó a egresados de la facultad y fue adaptado del diseñado por Montánchez (2014), enfocado a las actitudes, conocimientos y prácticas docentes inclusivas, por lo que se retomó solamente esta última variable.

El instrumento aplicado presentó una sección de datos generales y otra correspondiente a la valoración de cuatro categorías establecidas para el estudio: inclusión desde la planeación didáctica, práctica educativa inclusiva, seguimiento y evaluación de actividades, y formación y capacitación de los docentes. Se seleccionaron 17 ítems de tipo Likert repartidos entre esta clasificación, con una escala conformada por: *Nunca*, *Poco*, *Bastante* y *Mucho*, a los cuales se les otorgó un puntaje en el intervalo de 1 a 4, respectivamente.

En total, 85 egresados respondieron el cuestionario, de los cuales 28.6% fueron hombres y 71.4% fueron mujeres, en un rango de edad de 22 a 42 años, con un promedio de 28 años. Además, el 82.1% cursó el plan de estudios 2016, que es el más actualizado, en el que se plantean experiencias educativas obligatorias dedicadas a la educación inclusiva, a diferencia del plan de estudios 2000.

Resultados.

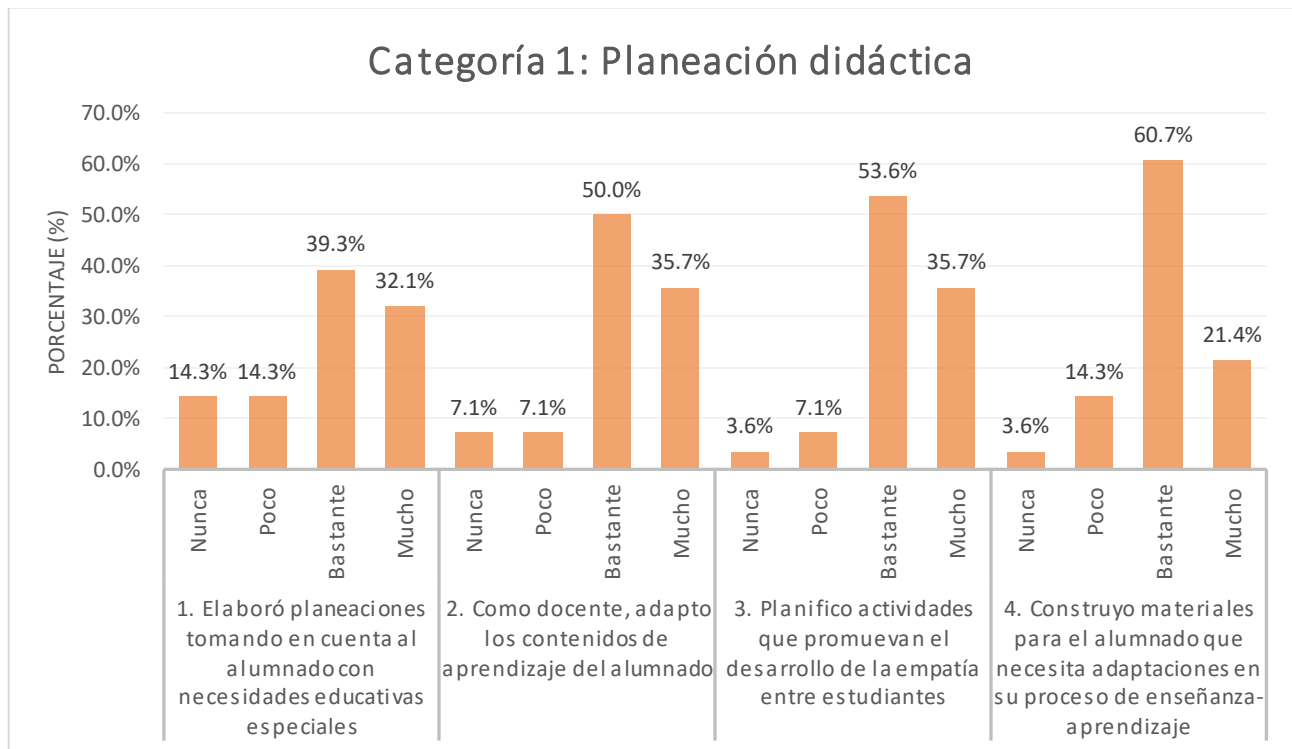
Inclusión desde la planeación didáctica.

A partir de las respuestas obtenidas, se muestra que gran parte de los egresados de la Facultad de Pedagogía asegura efectuar, en gran medida, acciones inclusivas desde su trabajo previo a la puesta en marcha de las clases; es decir, a partir de la planificación, como se puede verificar en la figura 1.

Se observa, que el 32.1% optó por la opción *mucho* en relación con tomar en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales al momento de realizar sus planificaciones, el 50% se inclinó por la opción *bastante*, al cuestionarlos sobre la adaptación de contenidos al aprendizaje de los estudiantes. Respecto a la construcción de materiales para adaptarlos al proceso enseñanza-aprendizaje, el 60.7% enfatizan que lo hace *bastante*.

Se destaca, que dentro de las prácticas de planeación didáctica, los egresados están más dispuestos a diseñar estrategias que tengan como núcleo el desarrollo de la empatía, cuestión que es indispensable para la promoción de un sistema de valores inclusivo entre el alumnado; sin embargo, una pequeña resistencia en esta categoría se encuentra en la planificación a partir de las necesidades educativas específicas de los estudiantes, que de mejorar, podría ayudar a sostener un ambiente más empático en el aula.

Figura 1. Inclusión desde la planeación didáctica.



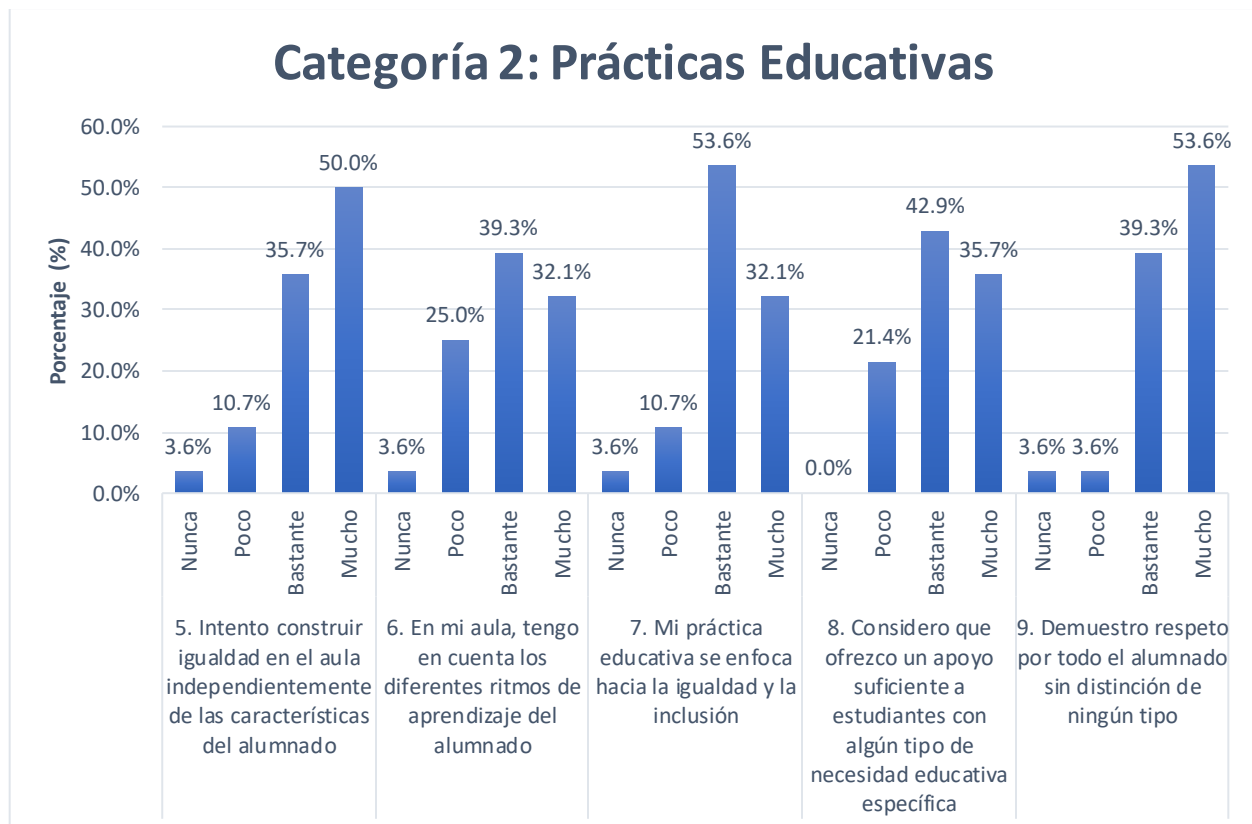
Práctica educativa inclusiva.

Con la práctica educativa, se hace énfasis a la realización en sí de las múltiples situaciones didácticas, que deben conllevar un enfoque inclusivo para atender a todo el alumnado por igual, garantizando su participación.

Los egresados de la Facultad de Pedagogía expresan que han podido implementar, de forma constante, un trato igualitario en sus experiencias docentes, demostrando una percepción positiva del grado de inclusividad en su propio desempeño profesional. Esto se expone en la figura 2.

Las prácticas educativas de los egresados, que se producen durante las clases y las actividades escolares, se ven comprometidas a permitir que el alumnado aprenda a su ritmo, a ofrecer apoyo en ciertas necesidades educativas específicas que aparezcan, y a fomentar la igualdad y el respeto mutuo entre los agentes del acto educativo; por lo tanto, en la ejecución los docentes consideran la diversidad existente en el aula, las características de sus estudiantes, sin caer en tratos especiales.

Figura 2. Práctica educativa inclusiva.

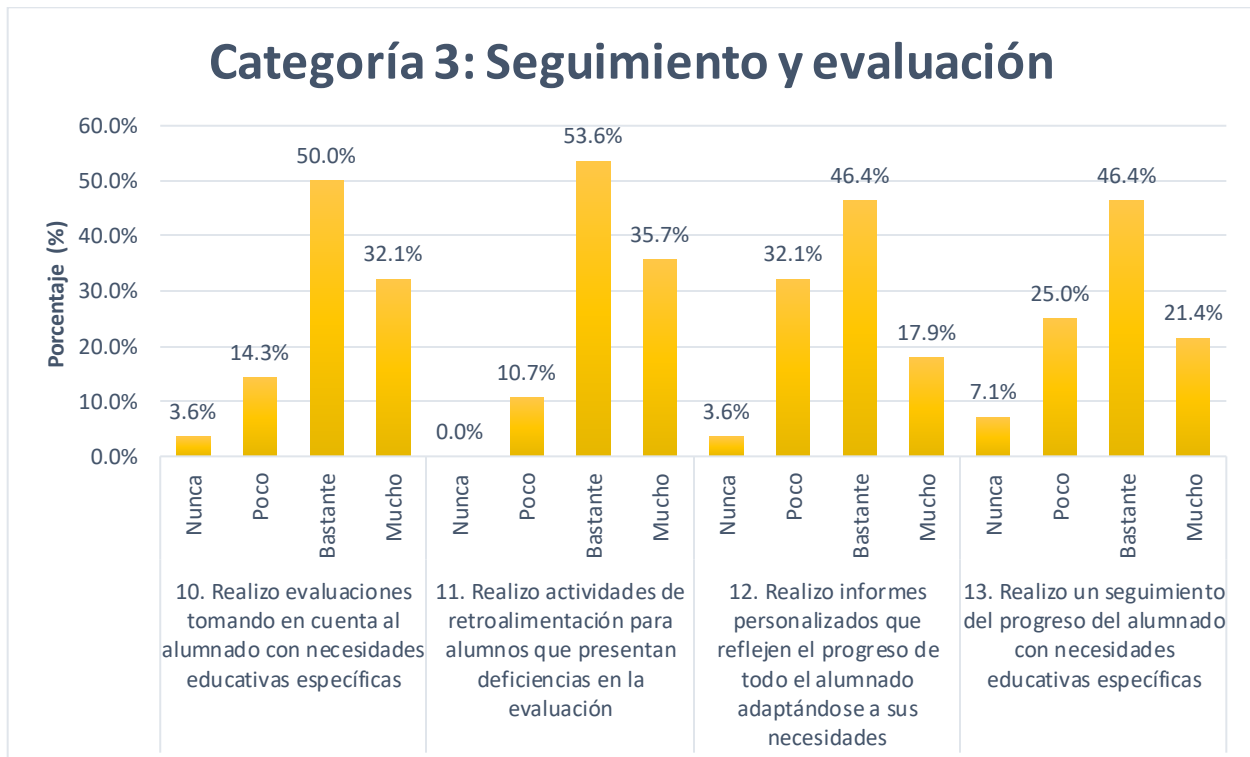


Esta valoración positiva se refleja en los datos que se presentan en la figura 2, donde el 50% al elegir la opción *mucho* reafirma que intenta construir igualdad en el aula independientemente de las características de los alumnos, el 32.1% toma en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del estudiante, el mismo porcentaje señala que su práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión, el 35.7% considera que ofrece apoyo suficiente a estudiantes con algún tipo de necesidad educativa específica y el 53.6% demuestra respeto por los estudiantes sin distinción de ningún tipo.

Seguimiento y evaluación inclusiva de actividades.

Esta categoría exhibe la mayor cantidad de respuestas correspondientes a la opción *poco*, lo que representa un área de oportunidad para comenzar a idear y efectuar más ejercicios de seguimiento y evaluación, de trabajo académico, que sean bajo un enfoque inclusivo; es decir, con pruebas e instrumentos de evaluación formativa y retroalimentación oportuna, que atiendan diversas formas de aprendizaje; aun así, la percepción negativa de este rubro no sobrepasa el 25%, como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Seguimiento y evaluación inclusiva de actividades.



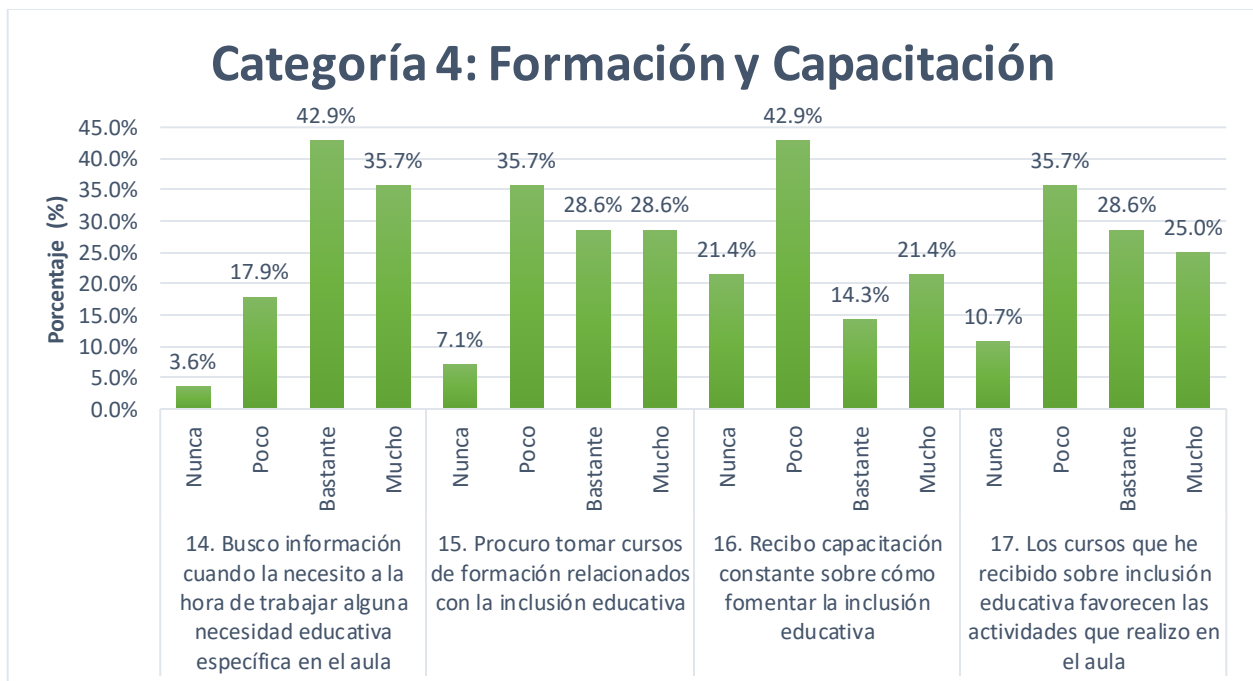
Al cuestionarlos sobre si realiza evaluaciones tomando en cuenta las necesidades educativas específicas en 32.1% contestó que *mucho*, el 35.7% lleva a cabo actividades de retroalimentación para alumnos que presentan deficiencias en la evaluación, con la opción *mucho*, solo el 17.9% indica que realiza informes personalizados que reflejan el progreso de los estudiantes adaptándose a sus necesidades y el 21.4% realiza un seguimiento del progreso del alumno con necesidades educativas específicas.

La razón de estos porcentajes y de la baja valoración en comparación de las otras dos categorías, se debe a lo manifestado por los egresados respecto a un desempeño regular en cuanto a la realización de informes personalizados y el seguimiento del aprendizaje de estudiantes, tomando en cuenta necesidades educativas específicas en dichos aspectos. Ambas cuestiones son de utilidad para un rendimiento académico estable y consistente entre el alumnado, haciéndoles sentir incluidos en los procesos formativos.

Formación y capacitación para la educación inclusiva.

La última categoría del cuestionario refiere a los procesos de actualización, señalados en la figura 4.

Figura 4. Formación y capacitación para la educación inclusiva.



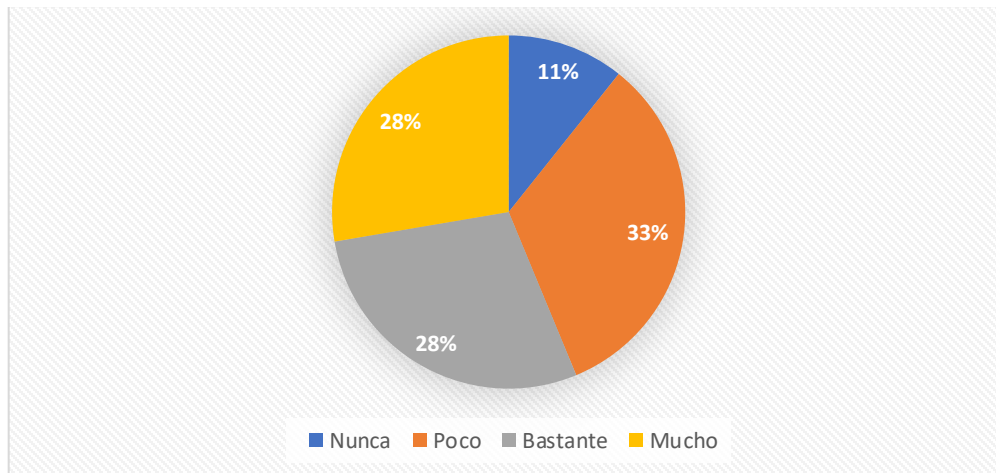
Se observa un 44% de percepción negativa a partir de lo que observan los egresados en sus experiencias profesionales. *Nunca* o *poco* representan gran parte de las respuestas, lo que significa un vacío en cuanto a la cantidad de capacitaciones y su utilidad dentro de la realidad educativa, de las facilidades que otorgan para generar la inclusión en el aula.

Los puntos que deben establecerse como urgentes para que sean atendidos por los centros escolares y los servicios de formación docente, son capacitaciones constantes en las que se dispongan de herramientas y medios para promover la inclusión en la escuela, así como cursos que solventen los intereses reales de los docentes y las barreras didácticas que se les presentan en el aula, día con día.

Cuando se les cuestionó a los egresados sobre su opinión respecto a si el Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía que habían cursado favorecía su prácticas docente para fomentar una educación inclusiva, respondieron lo mostrado en la figura 5.

Figura 5 Percepción de los estudiantes con respecto al plan de estudios que cursaron y la educación

inclusiva



En el plan de estudios 2016 de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, se incorporó la experiencia educativa de Educación Inclusiva perteneciente al quehacer profesional de orientación educativa y social; sin embargo, como se puede observar, el 33% de los egresados señalan que el plan de estudios les favoreció poco para fomentar una educación inclusiva en su práctica docente, y el 11%

señala que nunca. Estos resultados son fundamentales para la actualización de planes de estudio y la identificación de necesidades de formación docente en cuanto a inclusión.

Discusión.

En otros estudios que abarcan el tema de la educación inclusiva en sus propios contextos escolares, se han descrito experiencias positivas similares a las obtenidas en esta investigación en cuanto a la planificación didáctica inclusiva, donde la construcción de material didáctico diverso resalta como una tarea fundamental en el aula (Herdosay y Adame, 2021; Valcazar, 2020), aunque el estudio de Herdosay y Adame (2021) con docentes y egresados expone que algunos de ellos no utilizan material didáctico, lo cual difiere con la percepción observada a partir del cuestionario aplicado, donde gran parte señala elaborarlo con mayor regularidad; además, la práctica esencial que se identificó es la planificación de actividades que desarrollen la empatía, cuestión que podría analizarse con profundidad.

Los resultados de la investigación de Valcazar (2020) enfocada a la percepción estudiantil también corresponden a los de la presente investigación, dentro de la puesta en marcha de la práctica educativa inclusiva, donde el reforzamiento o apoyo continuo es una variable común y significativa para la inclusión, es decir, para asegurar la participación y aprendizaje igualitarios en las situaciones didácticas.

El seguimiento y la evaluación de actividades es una de las categorías más recurrentes en múltiples estudios (Coka y Maridueña, 2022; Jara y Jara, 2018; Valcazar, 2020), destacando la retroalimentación y formas de evaluación accesibles para los estudiantes, lo que cae dentro de la fortaleza encontrada respecto a la constancia con la que se llevan a cabo prácticas de evaluación inclusivas promovidas por egresados; sin embargo, no parece haber un énfasis en actividades de seguimiento, o incluso, no se cuentan con ellas (Coka y Maridueña, 2022), lo cual se asimila a la baja valoración en los resultados descritos en este trabajo.

En cuanto a la formación y capacitación, el estudio de Sevilla et al. (2018) se alinea a lo aquí presentado, al demostrar que los docentes sienten una falta de capacitación para atender necesidades educativas, lo que a su vez provoca una actitud negativa hacia la inclusión. Por otro lado, se concuerda con la urgencia de contar con planes de formación profesional (Coka y Maridueña, 2022), con la finalidad de generar un ambiente inclusivo a través de la práctica docente y pedagógica.

Los resultados han de impulsar estrategias para la integración de programas útiles de capacitación y formación docente, con aprendizajes enfocados al fomento de la inclusión y al trato igualitario, aprovechando que los egresados cuentan con múltiples fortalezas en este ámbito, generadas por sus experiencias dentro de sus contextos laborales.

CONCLUSIONES.

Por lo anterior, se precisa que los planes de estudio de opciones profesionales como Pedagogía deben retomar las necesidades de capacitación para contribuir a la comprensión de la importancia en una formación y actualización permanente de competencias docentes inclusivas, en una realidad social que siempre está cambiando, justo como el fenómeno educativo; asimismo, hay que aclarar que no se ha de ignorar los esfuerzos ya realizados en cuanto al desarrollo de habilidades y actitudes para otras prácticas inclusivas, sino que se han de implementar otro tipo de mejoras que continúen mejorando la eficiencia de procesos de planificación, ejecución y evaluación.

La limitación que el estudio afronta es la negativa que demuestran los egresados de Pedagogía a ser partícipes en el cuestionario y a revelar sus experiencias personales, por lo que se espera que futuras investigaciones puedan cubrir una mayor cantidad de educadores, ejerciendo prácticas inclusivas en sus aulas; además, de profundizar en las diferencias entre generaciones de egresados de un mismo plan de estudios o incluso de otros, para identificar la evolución en las exigencias sociales y la relevancia de la educación inclusiva, en la sociedad, a través de los años.

En resumen, las prácticas educativas de egresados exhiben una solidez en su grado de inclusividad, influenciadas por un sistema de valores dominado por la empatía y el trato igualitario, aunque existe el compromiso de seguir formándose en esta temática y continuar innovando la forma en que se enseña, con una educación más accesible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Calatayud, M. A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 165–176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
2. Cataño, C., Monsalve, K. y Vásquez, L. (2020). Prácticas pedagógicas y currículo como ejes generadores para la educación inclusiva. *Revista Boletín REDIPE*, 9(12), 59-67. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1133>
3. Chacón, M. F. (2021). Planificación curricular y Diseño Universal de Aprendizaje en la Educación Superior: hacia un aula intercultural e inclusiva [Trabajo Final de Maestría]. Universidad Nacional Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/21708/378.01%20C431p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. Coka, J. E. y Maridueña, I. J. (2022). Seguimiento al aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas individuales como práctica docente universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 1299-1323. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2298
5. Delgado, K. y Gairín, J. (2021). La educación inclusiva en el nivel superior. Políticas públicas y buenas prácticas en Iberoamérica. Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1690/1/Libro%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20A%20NIVEL%20SUPERIOR.pdf>

6. Figueroa, L. A., Ospina, M. S. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4–14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
7. Herdosay, J. y Adame, M. D. (2021). Diseño de material didáctico, estrategia para brindar una docencia inclusiva. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 8(16). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/867/1290>
8. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
9. Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
10. Herrera, J. I. y Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. En J. Bello y G. Guillén (Coords.), *Educación inclusiva. Un debate Necesario* (pp. 37-65). Universidad Nacional de Educación del Ecuador. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/568/1/002%20LIBRO%20EDUCACION%20%2003.pdf>
11. Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S. y Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
12. Jara, M. y Jara, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>

13. López Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26837/USPDF188427.pdf?sequence=1>
14. Montánchez, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio [Tesis Doctoral]. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34820/TESIS%20M%20LUISA%20MONTANCH EZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
15. Olivares, G. (2019). Fundamentación. En M. J. García (Coord.), Universidad inclusiva: lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad (pp. 11-22). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/idiomas/files/2021/10/Libro_Universidad_Inclusiva.pdf
16. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (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 de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
17. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
18. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
19. Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

20. Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462782007>
21. Valcazar, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. *Desde el Sur*, 12(2), 437-452. <https://doi.org/10.21142/DES-1202-2020-0025>

DATOS DE LA AUTORA.

1. **Francisca Mercedes Solis Peralta.** Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía, región Veracruz, Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico: frsolis@uv.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1804-9518>

RECIBIDO: 6 de enero del 2024.

APROBADO: 24 de febrero del 2024.