



**Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad**

**A look to female preschool teachers training in relation to inclusion and attention to diversity**

---

**Ileana Beatriz Chi Chim**

***Universidad Autónoma de Yucatán***

***Información adicional sobre este manuscrito escribir a:***

bety\_chi@yahoo.com.mx

***Cómo citar este artículo:***

Chi Chim, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y ciencia*, 5(45), 121–135.

---

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 18 de mayo de 2016

## Resumen

El contenido de este artículo describe un panorama sobre la formación de la docente de preescolar en el enfoque sobre inclusión y atención a la diversidad, a partir de un diagnóstico realizado que abarcó la revisión y análisis de los planes y programas recientes, la opinión de las docentes en servicio sobre su formación inicial y las reflexiones de un miembro de una institución educativa. Los resultados permitieron establecer algunas propuestas en relación al contenido de los planes y programas formativos, tales como la importancia de promover el enfoque de derechos para construir un sentido de compromiso ético desde la atención a la diversidad del alumnado, el área de investigación como herramienta básica de la docente en su desarrollo profesional.

**Palabras clave:** programa de formación de docentes, educación de la primera infancia, formación profesional, derecho a la educación

## Abstract

This article describes the overview of female preschool teachers training focusing on inclusion and attention to diversity. It is based on a diagnostics that includes the review and analysis of recent plans and programs; the views of in-service teachers on initial training; and thoughts of a member of an educational institution. The results allowed establish some proposals regarding the content of training plans and programs, such as the promotion of rights approach to build a sense of ethical commitment from the attention to the diversity of students and the research activity as a basic tool of teachers in their professional development.

**Keywords:** teacher education curriculum, early childhood education, formation professional, right to education

## Introducción

La inclusión, tal como señala Blanco (2008), no ha de asimilarse solamente desde la participación de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela. Se trata de un movimiento más amplio para aspirar a una educación de calidad como parte de un derecho, ya que existe un alto porcentaje de alumnos, además de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, que por diferentes causas están excluidos de la educación o reciben una de menor calidad, dando lugar a una desigualdad permanente. Al respecto, Susan y William Stainback (2007) comentan que en un aula donde se promueve una educación inclusiva se recibe a todos, independientemente de sus características y necesidades provenientes de condición étnica, género o de la presencia de alguna discapacidad.

Lo anterior indica avances y retos en la forma de mirar y dar respuesta en un centro escolar donde se hace necesario visibilizar aquellos elementos y factores que impactan en el desempeño del alumno, asumiendo que la diversidad de condiciones y características que presentan, implicarán muy posiblemente tratos diferenciados y específicos, pero sin que esto propicie desigualdades en los resultados que se quieren lograr; es decir, se deben proporcionar las mismas oportunidades, respetando y aspirando a la obtención de aprendizajes esperados.

Para ello, el papel de la docente desde que el niño inicia su formación en el preescolar, es clave para el desarrollo de una educación inclusiva; su relevancia radica en que se plantean exigencias particulares, ya que puede resultar complejo distinguir y diferenciar entre un niño que demuestra necesidades educativas como parte de las características propias de su desarrollo físico, cognitivo y emocional esperado, o como resultado de alguna condición o rasgo particular que pueda estar influyendo y dificultando procesos para la adquisición de ciertos aprendizajes.

La formación de la docente es fundamental para brindar una atención oportuna, pues de ella depende la implementación de acciones específicas como el diagnóstico, estrategias y mecanismos de evaluación orientados a identificar los avances, dificultades y logros de los aprendizajes esperados. Las valoraciones de la docente se relacionan directamente con sus formas de intervención, tanto para los niños que aprenden según las expectativas del programa de estudios, como para aquellos que por alguna razón presentan alguna dificultad en su aprendizaje. Por tanto, estas valoraciones deberán posibilitar la planeación de actividades y situaciones didácticas para la diversidad del grupo y las diferencias existentes, con la finalidad de que el grupo de niños desarrolle sus capacidades, adquiera habilidades, aprenda a relacionarse, se sienta integrado, aceptado, reconocido y respetado. Es decir, que se desarrolle en un ambiente educativo inclusivo.

Por ello es necesario el análisis y la revisión de la labor de la docente en relación a su proceso educativo, desde su formación inicial, la influencia de los enfoques, contenidos y las áreas de estudio en las que se formó, así como sus opiniones basadas en su experiencia profesional; para disponer de herramientas que apoyen a una atención pertinente del grupo heterogéneo que se tiene en el aula.

En el presente artículo, se plantean algunas reflexiones derivadas de un proceso de diagnóstico para conocer sobre la formación de la docente de preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. El diagnóstico contempló la revisión y análisis de los programas y planes de las licenciaturas de preescolar de dos instituciones formadoras de este nivel, la Escuela Normal de Educación Preescolar y la Universidad Pedagógica Nacional. Otra fuente de análisis fueron las opiniones de las docentes en servicio acerca de su preparación en el tema de inclusión educativa y atención a la diversidad. Finalmente, se realizó una entrevista a una autoridad académica, que aportó aspectos claves sobre el proceso de formación inicial del estudiante del nivel de preescolar desde el marco curricular de los programas de estudio.

## La Educación inclusiva desde el nivel Preescolar

La inclusión es un proceso que permitirá considerar la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza en su totalidad. Para ello será necesario cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que contemple a todos los niños en edad escolar y que sea como deber y obligación del sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009).

De acuerdo al párrafo anterior, la educación inclusiva requiere de estrategias que permitan a todos los alumnos formarse en el reconocimiento de las diferencias cognitivas, ritmos y estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. La docente y su labor en el aula incidirán en alcanzar los propósitos que se buscan para hacer del espacio escolar un lugar que promueva la integración, respeto, participación y logro de los aprendizajes de todos. Es por ello que se hace necesario visibilizar algunos aspectos de su formación en relación al enfoque de inclusión y atención a la diversidad. El conocimiento de los marcos teóricos y pedagógicos generales que la sustentan permitirá comprender la relación y el trato con los alumnos, sus estrategias y los recursos que pueda emplear. El análisis de la formación del futuro docente contribuye a generar propuestas que incidirán en la búsqueda de una educación pertinente y de calidad donde se establezcan condiciones equitativas para todos, ya que “la inclusión es, antes que nada, un asunto de derechos y una cuestión de justicia y de igualdad” (Blanco 2007, p. 24).

En México, una de las acciones que surgen a partir de los marcos internacionales en políticas educativas orientadas a principios de equidad e igualdad, es el impulso de reformas en educación básica que aseguren una educación pertinente y de calidad desde los primeros años de vida. Es por ello que a partir del 2002, con la modificación a los artículos 3º y 31 constitucional, se establece la obligatoriedad del nivel de preescolar, generando cambios importantes no solo en la cobertura, sino en las reformas educativas de los planes y programas de estudio tales como Programa de Educación Preescolar 2004, y actualmente el Programa de Estudios del 2011.

En este sentido, el Programa de Estudios del 2011, incorpora las bases para el trabajo en tres rubros: a. características infantiles y procesos de aprendizaje, b. equidad y diversidad y c. intervención educativa. El rubro correspondiente a equidad y diversidad, es el que aborda la promoción de una educación inclusiva, a través de la implementación de estrategias para favorecer las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos y evitar los distintos tipos de discriminación; asimismo, enfatiza la atención a niñas y niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes integrados en el aula escolar.

Por otra parte, en la Ley General de Educación en su artículo 41, se expone lo siguiente:

... la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género, tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos para quienes no logren esa integración. (p.18).

Este marco legal institucional plantea elementos y condiciones necesarias para una educación pertinente, así como la búsqueda de una educación con un sentido humano, colaborativo y participativo de todos los actores involucrados; lo que constituye un reto para la sociedad y el centro escolar, representado de manera más directa por la docente. Por

consiguiente, hablar de una educación inclusiva dependerá de la puesta en marcha de habilidades, conocimientos y actitudes de la docente hacia el qué y cómo facilitar procesos educativos que, además de integrar al niño en el espacio escolar, garantice que sus aprendizajes estén basados en sus fortalezas y no en sus limitaciones, creando un ambiente escolar donde todos aprendan de todos, en un marco de respeto, solidaridad y colaboración.

Al respecto, Arnaiz (2003), citado por Sánchez et. al (2008), agrega que para la atención a la diversidad como un elemento esencial de la inclusión, debe considerar, en la formación inicial y permanente del profesorado, el desarrollo de actitudes positivas hacia los alumnos de diferentes características, en particular de grupos minoritarios; no solo dominar el contenido de una disciplina, sino que además debe ser un facilitador del aprendizaje de sus alumnos, considerando el equilibrio psicológico y afectivo de estos, para lograr su plena integración y participación en el aula. De igual forma, Sapon-Shevin (2013) sostiene que para garantizar que la educación inclusiva se realice con éxito, es relevante prestar atención al ambiente escolar, a los planteamientos curriculares y pedagógicos, y a la formación y apoyo al profesorado. En la perspectiva de los autores Blanco y Duck Homand (2011), señalan que se requiere de profesionales de la educación sensibles a las diferencias y con las competencias para trabajar en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con grupos heterogéneos; para ello es necesario fortalecer dichas competencias e incrementar su motivación y compromiso ético con la educación inclusiva.

En México, hablar de la formación de las docentes en México y estrictamente de la educación básica, iniciando por el nivel de preescolar, se hace alusión principalmente a dos instituciones formadoras, las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Al respecto, Navarrete (2015), señala que las Escuelas Normales han sido y siguen siendo relevantes para la formación de profesores en México, los cuales son capacitados principalmente para incursionar de manera profesional y laboralmente desde nivel preescolar hasta la secundaria. Las Escuelas Normales adquirieron el status de instituciones de educación superior en 1982 y aunque su relación estrecha continúa en educación básica, la federación es la que sigue concentrando la normatividad y direccionalidad, de modo que no se cuenta con plena autonomía. Por otro lado, la misma autora, refiere que la Universidad Pedagógica Nacional se crea en 1978, como una institución de educación superior para formar profesionales de la educación y desarrollar investigación; su finalidad era organizar, coordinar y dirigir institucionalmente la formación de las docentes para todos los niveles de la educación en los distintos tipos y modalidades, además de construir un sistema de formación de las docentes paralelo en su estructura, al sistema educativo nacional en sus modalidades escolar y extraescolar.

Lo anterior constituye el marco institucional para el análisis de aspectos curriculares en los planes y programas de este nivel en relación a la inclusión y atención a la diversidad. Al respecto, Tyler (1996) sugiere que currículo son todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales. Por su parte, Stenhouse (1984) añade que el currículo expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación y proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. De estos conceptos de currículo se extrajeron algunos elementos para el proceso de diagnóstico y el análisis de los resultados en relación a la formación de la docente de preescolar.

## **Diagnóstico**

Fueron tres las acciones planteadas para el proceso del diagnóstico:

- a. *Revisión de los planes y programas de estudio de una Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, donde se analizaron los planes y programas de las licenciaturas que actualmente atiende el nivel de preescolar, la de educación preescolar LEP (planes 1999 y 2012) y la de educación preescolar intercultural bilingüe LEPIB (plan 2012) de la Escuela Normal de Educación Preescolar ENEP, así como la licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena LEPEPMI (plan 1990) y la licenciatura en intervención educativa LIE de la Universidad Pedagógica Nacional UPN.
- b. *Opiniones de los actores educativos*, mediante la aplicación de un cuestionario a 18 maestras en servicio de las dos modalidades de educación preescolar, general e indígena, con el objetivo de conocer las ideas y concepciones sobre la inclusión, así como sugerencias y recomendaciones generales desde la experiencia profesional. En el cuestionario se consideraron los antecedentes de la docente, la institución formadora, el grado de estudio, la trayectoria y la modalidad en la que se están desempeñando. Otro aspecto fue conocer los distintos conceptos que las docentes tienen sobre la inclusión y la atención a la diversidad. Además se les cuestionó acerca de sus experiencias profesionales, para identificar las implicaciones de la formación inicial y permanente en la atención a niños con necesidades educativas específicas y generales. Finalmente, se consideró valioso recabar sus recomendaciones y sugerencias respecto a la formación recibida, para visibilizar estas necesidades que se han presentado en su intervención en el aula. Los aspectos señalados, como se ha mencionado, proporcionaron información sobre los retos y desafíos que enfrentan las docentes, así como el apoyo que requieren para enfrentarlos en su relación y trato diario con los alumnos y, en general, con la comunidad educativa.
- c. *Entrevista abierta a un miembro académico* de una de las instituciones formadoras, que permitió profundizar en los antecedentes de los programas de estudios vigentes en relación con el enfoque de inclusión y atención a la diversidad.

## Resultados

### Revisión de los planes y programas de estudio.

En el análisis de las dos licenciaturas de la Escuela Normal se encontró que la Licenciatura en Educación Preescolar, en su plan 1999, planteaba cinco campos para definir el perfil de egreso: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Contemplaba dos propósitos centrales: resolver necesidades formativas comunes a todo profesional de nivel superior que realiza su trabajo en la educación básica, independientemente del nivel en el cual se desempeñe, y dar respuesta con suficiencia a las necesidades que se desprenden directamente de la práctica docente en la educación preescolar, de las características de sus alumnos y de los grandes propósitos pedagógicos de ese nivel escolar. En relación al tema de inclusión y atención a la diversidad, en este programa se abordaban asignaturas para favorecer la detección y atención de necesidades educativas como por ejemplo, la adquisición y el desenvolvimiento del lenguaje, los desarrollos físico y motor, así como la escuela y el contexto social: lo más aproximado de este plan curricular, en cuanto a los temas señalados, fue la asignatura de Necesidades Educativas Especiales (NEE) ubicada en el cuarto semestre. La propuesta específica de esta asignatura es que los estudiantes normalistas adquirieran conocimientos y desarrollaran habilidades y actitudes que les

permitieran identificar o atender, según el caso, las necesidades educativas especiales que presentaban algunos niños. Los contenidos de este curso tenían como antecedente directo el desarrollo infantil I y II, y los otros cursos centrados en campos específicos siempre del desarrollo de los niños, también apoyaba los contenidos de sexto semestre de niños en situaciones de riesgo. A partir del conocimiento de los procesos que caracterizan el desarrollo del niño, los estudiantes reconocerían las distintas condiciones asociadas con el surgimiento de las NEE. Finalmente, se estudiaban las necesidades educativas derivadas de algunas discapacidades –entendidas como la consecuencia relativamente permanente de problemas orgánicos, sensoriales, intelectuales o afectivos– que con frecuencia afectan a la población infantil: problemas de lenguaje, epilepsia, debilidad visual y ceguera, problemas de audición, parálisis cerebral, síndrome de Down, deficiencia mental y autismo, entre otros. Al estudiar las características de estas discapacidades, los estudiantes comprenderían sus consecuencias – es decir, el tipo de limitaciones que imponen para el desarrollo integral de las personas– según el tipo y grado, edad de aparición, tratamiento recibido y condiciones del entorno familiar y social. De esta manera se tendrían las herramientas para identificar el tipo de atención de los niños en relación con la discapacidad y, de ser factible, el diseño de estrategias de trabajo adecuadas para su atención en el aula.

La orientación del plan de 1999 se relaciona con el enfoque de integración del alumno. Es decir, un alumno que presenta necesidades educativas especiales, padece de una discapacidad física y/o cognitiva que se tiene que adaptar a la escuela. Aún no se aborda el tema del alumno que puede presentar alguna necesidad educativa como resultado de factores ambientales o de ciertas condiciones que no se promueven en el aula, como por ejemplo el estilo de enseñanza del maestro. Aunque se habla de diseño de estrategias, no es clara la propuesta de adecuaciones curriculares, sino más bien el énfasis está en la detección de casos visibles que estén representando un problema por la diferencia que implica la discapacidad en el aula escolar.

El Plan del 2012 de esta misma Licenciatura de Educación Preescolar (LEP), establecido en el Acuerdo número 650, se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa; el perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el estudiante será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en el desempeño propio de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos. Algunas competencias genéricas son: usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones; colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social; actúa con sentido ético; aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos; y emplea las tecnologías de la información y la comunicación. En cuanto a las competencias profesionales se mencionan que la docente pueda diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, generando ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica; el empleo de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa; propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos; el uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente; la intervención de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y las docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. En cuanto a las asignaturas de este plan de la LEP, en relación al tema de inclusión y atención a la diversidad, destacan tres materias: atención a la diversidad, diagnóstico e intervención socioeducativa y atención educativa para la inclusión,

ubicadas en quinto, sexto y séptimo semestres respectivamente. En general, cuando se analiza la malla curricular del Plan 2012, llama la atención que estas tres asignaturas desde el cuarto semestre posibilitan procesos de reflexión en torno a la atención de grupos heterogéneos y aspectos éticos que contribuyen a la equidad y a la inclusión en contextos diversos. Otro aspecto es que el plan contempla cuatro semestres de inglés, lo que es importante para el acceso y fortalecimiento del estudiante hacia el estudio y difusión científica; sin embargo, si se analiza la atención de grupos de los pueblos originarios, en el caso de algunos estados con presencia de población indígena, la lengua materna, podría ser de mayor relevancia para la comunicación, interacción y reconocimiento para el alumno y contribuir con ello a mejorar la práctica profesional. Además, muchos de los problemas de lenguaje o aprendizaje se derivan de las limitaciones del alumno hablante de una lengua indígena, porque no comprende las indicaciones y el contenido señalados por el maestro que solamente habla en español. Por otro lado, las prácticas de campo continúan siendo un espacio importante para que la docente se prepare y fortalezca su papel, a través del contacto directo con los niños y su contexto inmediato; en el plan 2012 se aborda en los dos últimos semestres, lo que representa un cambio sustantivo respecto al de 1999, que desde el segundo semestre se iniciaba con esta acción, a través de las asignaturas de “iniciación al trabajo escolar”, “observación y práctica docente I, II, III y IV” y “Seminario de análisis del trabajo docente I y II”, estos últimos en el séptimo y octavo semestres.

La reciente Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB), que surge del Acuerdo 652 en el año 2002, considera de igual manera los tres enfoques señalados en la LEP, al igual que las competencias genéricas y profesionales; la diferencia radica en que a éstas se agregan las competencias interculturales bilingües, basadas en fundamentos de procesos pedagógicos y habilidades comunicativas; así como en el análisis y diagnóstico de la realidad cultural y lingüística, particularmente enfocada a los pueblos originarios. Esta licenciatura tiene dos propósitos fundamentales: “... profundizar en la interculturalidad, con una nueva modalidad pedagógica, ante realidades sociales y educativas cada vez más globalizadas y cambiantes, consciente de la pluralidad de los educandos y de sus derechos, y proporcionar la base de una formación docente que atienda la diversidad que caracteriza los alumnos de las escuelas de México” (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 652, 2012, p. 87). En cuanto a las asignaturas relacionadas con la inclusión educativa, se aprecian las de Diagnóstico e intervención socioeducativa y Atención educativa para la inclusión; en sexto y séptimo semestres, así como la asignatura de Adecuación curricular en el tercer semestre. Uno de los aspectos relevantes en esta licenciatura, a diferencia de la LEP, es el énfasis en la investigación, tal como se señala en las asignaturas de Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias y la de Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales, en el sexto y séptimo semestres, respectivamente. Otra particularidad, es que solo son dos semestres de inglés, la lengua maya no se imparte como asignatura, aunque en tercer y cuarto semestres está la asignatura de las lenguas originarias, pero ésta se aborda específicamente desde un estudio y análisis de la aportación y significado para los pueblos originarios. Las prácticas se contemplan en los últimos dos semestres.

Por otro lado, en la UPN, se cuenta con las Licenciaturas de Intervención Educativa (LIE) y la de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). En la LIE se plantea como objetivo general “formar profesionales de la educación con capacidad para desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (Arrecillas, Castro, Gómez, Matus, Rivas y Secundino, 2002, p. 29). Dicho plan considera entre sus líneas de formación específicas: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Gestión Educativa,

Educación Inicial, Educación Intercultural, Educación Inclusiva y Orientación Educacional. Al respecto, en la malla curricular no se observan contenidos directamente relacionados con el tema de inclusión y educación especial; solamente se aprecia desde la atención a los pueblos originarios en condiciones de desigualdad; la orientación se basa en el diseño de proyectos educativos y metodologías de investigación.

Por su lado, el objetivo del plan de estudios de la LEPEPMI, es “contribuir al proceso de formación del estudiante-maestro, a partir de la reflexión de su quehacer. La intención es que conozca sus saberes y que, apoyado en referentes teóricos que la propuesta curricular le aporta, cuestione qué hace, cómo y para qué lo hace; este proceso le permite elaborar y producir propuestas pedagógicas que lleguen a transformar su práctica docente” (Plan de Estudios de la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, 1990). De lo anterior se desprende que esta licenciatura enfatiza en el análisis de políticas educativas y sociales, desde la perspectiva del enfoque intercultural, basado en metodologías de educación comunitaria; los contenidos se relacionan con líneas de investigación, diseño y evaluación de acciones pedagógicas, más que en herramientas y recursos para la intervención docente y la didáctica en el aula. Cabe señalar que esta Licenciatura se dirige a personas con experiencia docente; es decir, profesionales desarrollando su servicio profesional en el Subsistema de Educación Indígena, es por eso que su orientación se basa en contenidos que le permitan al docente consolidar sus procesos educativos con herramientas que le ayuden a mejorar su práctica. En la UPN, institución orientada a la profesionalización docente a través de las licenciaturas que oferta para el nivel de preescolar, no se observan contenidos orientados a desarrollar y fortalecer la práctica educativa desde un enfoque de inclusión y atención a la diversidad, posiblemente en el supuesto de que la docente ya cuenta con algunas herramientas y elementos didáctico-pedagógicos, como producto de su experiencia profesional que le permiten una adecuada intervención al grupo heterogéneo que pueda estar atendiendo.

Desde esta mirada a los planes y programas, se establece un primer acercamiento al proceso de formación de las docentes en el nivel de preescolar, que de manera global contemplan contenidos relacionados con la psicología y desarrollo del niño, didáctica en general y la implementación de proyectos de investigación educativa. Es importante que, de acuerdo a los propósitos y contenidos curriculares de los planes y programas de estudio, se establezca la relación de cómo la docente se siente preparada para la atención de todos los niños, no solo los identificados con alguna Necesidad Educativa Especial, sino con todos los que comparten un espacio escolar, que presentan intereses y requerimientos particulares. Florian (2010) citado por Romero y García (2013), señala que la docente debe tener más que una formación basada en una especialización por tipo de NEE, una preparación diversificada, conocer múltiples formas de enseñar y saber utilizarlas de acuerdo al contexto y a los alumnos que se atienden.

Para ello, además del análisis de marcos referenciales de los planes formativos, es relevante considerar su incidencia en la intervención docente.

### **Opinión de las docentes en servicio**

La selección de las docentes participantes fue a través de una muestra por conveniencia, el cuestionario se respondió mediante correo electrónico.

En cuanto a su formación inicial, doce egresaron de la UPN y seis de distintas escuelas normales. De todas, solo cuatro cuentan con estudios de posgrado; cuatro se encuentran laborando en la modalidad general, las demás participan en la modalidad de educación indígena.

Uno de los primeros cuestionamientos a las maestras, es que describieran las diferencias entre necesidades educativas, diversidad educativa e inclusión educativa. En

cuanto a las necesidades educativas, la mayoría se refirió a dificultad, deficiencia y aspectos relacionados con la discapacidad; solo tres maestras, provenientes de las escuelas normales, mencionaron términos relacionados con requerimientos o apoyos que se necesitan para poder desarrollar los aprendizajes esperados que marca el programa educativo de acuerdo al nivel, así como el hecho de que todos pueden presentar necesidades educativas y es necesario el ajuste de la práctica docente. En relación al término de diversidad, la mayoría se orientó al término de variedad cultural y lingüística, aunque una maestra precisó que “es la variedad o diversidad en las características de nuestros alumnos con las que nos encontramos las docentes (...) puede considerarse por diversos factores como lo son los aspectos sociales, culturales, económicos, demográficos, geográficos, también se da esta variedad por las diferencias en edad, género, capacidades intelectuales, habilidades, motricidad, razonamiento”. El concepto de inclusión aludió a niños con discapacidad y la aceptación de estos en el aula; dos de las docentes lo enfocaron en el trato y oportunidades igualitarios, tanto de niños con alguna discapacidad como de aquellos con necesidades educativas especiales; en esta parte, cinco maestras abordaron las estrategias y el concepto de calidad como un hecho que tiene que ver con la atención a todos los niños como un fin educativo. Fue notoria la falta de claridad de los términos así como la similitud en las respuestas, algunas incluso no respondieron a todos los conceptos; se hizo evidente la asociación de necesidades educativas con discapacidad, diversidad con el aspecto cultura e inclusión con el término de calidad. Al respecto, se aprecia la relevancia de los discursos, la historia y los enfoques que en las tres décadas se han venido impulsando desde el enfoque de educación especial e integración, así como interculturalidad e inclusión como principios para la promoción del derecho a la educación para todos.

En cuanto a la información sobre las experiencias profesionales en la práctica y la atención a grupos heterogéneos y alumnos con alguna necesidad educativa, doce maestras respondieron haber tenido alumnos con necesidades educativas, cuatro respondieron no haber tenido algún alumno con esta característica y dos no respondieron; la mayoría se refirió a alumnos con alguna necesidad educativa especial con y sin discapacidad, como hidrocefalia, síndrome de Weber, problemas cognitivos, conductuales, lenguaje, síndrome de Down, de Prader Willy, visual, autismo, TDA, TDAH y problemas motores. Una docente, además de alumnos con NEE, abordó elementos como la falta de alimentación, de atención familiar, de afectividad; esto habla de la variedad de situaciones y circunstancias que se le presentan a las docentes, que muchas veces se desconoce, pero que además no hay una sistematización de su práctica profesional. Cabe mencionar que las maestras que mencionan casos particulares como el TDA, TDAH, autismo, y síndromes que refieren un diagnóstico más especializado, son aquellas que reciben de manera directa orientaciones por parte de personal del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Lo anterior puede significar que la docente que recibe dicho apoyo cuenta posiblemente con mayor información de la necesidad educativa, esto derivado de un proceso de diagnóstico más profesional, en contraposición de la docente que además de que pueda presentar limitaciones en las herramientas para identificar la necesidad del alumno, tampoco cuenta con un acompañamiento externo profesional que le brinde una orientación más cercana.

En cuestión a las estrategias que las docentes mencionan para integrar a los niños en el aula están la inclusión de todos los niños en todas las actividades y la planeación de actividades llamativas y de organización del grupo; por ejemplo, juntar a los más sobresalientes con los distraídos del grupo. La relevancia del diagnóstico y la comunicación con los padres de familia son recursos que las docentes utilizan y les sirven para identificar las necesidades, sus causas y las estrategias de atención, una docente señala, “a partir de la detección de sus necesidades, se planean o adecuan las situaciones didácticas, además de que se les brinda al final de la clase un espacio de tiempo para apoyarlos de manera directa,

además de proporcionarles a los padres de estrategias para trabajarlo en la casa”. La docente es la que finalmente se responsabiliza en informarse sobre la necesidad educativa y solicitar apoyo de los especialistas u otros servicios externos.

En cuanto a las áreas que abordaron en su formación inicial respecto a la inclusión y atención a la diversidad, once de las diecisiete las docentes manifestaron no haber recibido ninguna asignatura referente a este tema; una no respondió, cuatro mencionaron que se relacionó con estrategias para atender a niños que presentaran alguna NEE con o sin discapacidad, como crear ambientes de aprendizaje propicios para fortalecer o desarrollar competencias e integrar a los niños para realizar un trabajo colaborativo; solo una docente se refirió a temas sobre la inclusión de niños de diversas culturas y clases sociales. En cuanto a las recomendaciones y sugerencias, doce de las docentes plantearon la preparación con herramientas mínimas para detectar a los alumnos que requieran atención especial de acuerdo a su necesidad educativa, o a sus características emocionales y físicas; otra recomendación fue aprender a planear situaciones didácticas que permitan la inclusión de todos los alumnos; profundizar estos temas en el currículo. También se manifestaron aspectos puntuales como el trato a los niños por igual, no etiquetarlos, considerar la diversidad cultural y respetar las tradiciones y costumbres de las etnias o culturas y respetar su lengua materna para el proceso de enseñanza aprendizaje. Las docentes externaron la importancia de la formación continua y permanente para apoyar en el proceso de diagnóstico y estrategias innovadoras.

Fue notorio observar que las docentes presentan marcos conceptuales limitados, sus estrategias se derivan más de su experiencia profesional que como resultado de una formación académica. Asimismo se enfrentan de manera cotidiana a casos y situaciones que requieren de apoyo de herramientas y recursos adecuados. La mayoría de las docentes que respondieron el cuestionario no cuentan con servicio del CAPEP en sus centros escolares.

### **Información de una autoridad educativa**

La información manifestada en la entrevista abierta fue en torno a los temas de inclusión educativa y atención a la diversidad, desde los planes y programas que rigen en una escuela normal de nivel de preescolar. Los siguientes señalamientos fueron por parte de la entrevistada, quien de manera clara habló sobre las características de los dos programas dirigidos al preescolar, los cambios sufridos en los planes, algunos retos y áreas de oportunidad que se están presentando en su puesta en marcha.

En la institución se ofertan tres licenciaturas: la licenciatura en educación preescolar (LEP), la licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe (LEPIB), y la licenciatura en educación inicial; la última de reciente apertura, apenas en el 2014. La diferencia se encuentra en el rango de edades de los niños que atienden y en las características étnicas del alumnado; en el caso de la licenciatura en educación inicial es la atención a niños de 45 días a 3 años, que son los niños que están en los Centros de Educación para el Desarrollo Integral (CENDI). Las otras dirigen su servicio a niños de 3 a 6 años, la LEPIB tiene la particularidad de proporcionar un servicio a niños del medio indígena. Cabe agregar que esta Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) inicia como un programa dirigido a la atención de niños indígenas, que las docentes contarán no solo con una actualización o formación permanente, sino con un grado de licenciatura, teniendo como base el nivel de preescolar, además del idioma maya. Un requisito para ingresar a esta licenciatura es que las alumnas ya cuenten con la habilidad de la lectura y escritura de la lengua indígena, ya que durante la formación solo se contempla como asignatura el inglés.

En cuanto a los planes de estudio de las dos licenciaturas de Preescolar, estos se fortalecen con los talleres u otros cursos de apoyos o de soporte, que en la actualidad se están implementando en el periodo inter-semestral para fortalecer ciertas áreas. En el caso de

LEPIB, por ejemplo, se tiene previsto apoyar la lengua indígena, pues se han presentado casos en que de 30 estudiantes matriculados, solamente 20 contaban con los conocimientos en la lengua indígena, y los otros tenían un nivel bajo.

Un dato relacionado con el perfil de las futuras docentes es que muchas de las alumnas de la LEP tienen conocimientos de la lengua originaria, aunque no consideran a la LEPIB como una opción, debido a que sus mismos familiares las animan a que mejor hablen español y que se orienten a una carrera donde no sea necesario hablar la lengua indígena. La licenciatura de educación preescolar intercultural bilingüe se empezó a considerar de manera reciente como una opción clara para la obtención de una plaza laboral, desde la modalidad del medio indígena.

Entre las asignaturas de las licenciaturas de preescolar relacionadas con la inclusión y atención a la diversidad se encuentran “Atención a la diversidad” y “Atención educativa para la inclusión”, ambas están en el plan de estudios de la LEP. La LEPIB solo contempla la última; en cuanto al contenido, la primera aporta un panorama más general, la idea es que despierte la conciencia social en los estudiantes hacia las características de un aula incluyente, el respeto y la aceptación a la diversidad. La otra asignatura, Atención Educativa para la inclusión, tiene la finalidad de que el estudiante conozca todo lo relacionado con los aspectos legales de manera nacional e internacional de situaciones con las que se pueda enfrentar sin estereotipar o sin limitar y contempla aspectos de educación especial. En este sentido, uno de los aspectos de los que el personal académico se está percatando, es que en la LEPIB, hacen falta bases conceptuales para entender la inclusión, a diferencia de la LEP que contempla bases teóricas en la asignatura de Atención a la diversidad, previas a la asignatura de Atención Educativa para la inclusión. En respuesta a esta situación, además de un mayor énfasis en la organización de temas y actividades, se han optimizado los espacios como el inter-semestral, planificando talleres que puedan apoyar esa ausencia o esa falta de contenidos del resto de los cursos.

Se señalan los cambios sufridos en los planes de estudios de la LEP, Plan 99 con respecto al 2012. En el plan 99, las materias tenían tres aspectos a cubrir que eran el tronco común y las relacionadas con la práctica; éste estaba por competencias, una de las debilidades es que dejaba tanto al docente como al estudiante con un nivel mínimo de investigación porque todo se le proporcionaba; en cuanto al tema de inclusión específicamente, había necesidades educativas especiales, que estaba muy enfocado a las necesidades educativas más comunes, a deficiencias del aspecto psicomotor y cognitivo. En contraste con el actual plan del estudios del 2012, que además de las competencias, está el aprendizaje por proyectos y la relevancia de las evidencias de aprendizaje. Detalla lo que se quiere lograr en el estudiante y el proceso para alcanzarlo; hay algunos aspectos que pueden mejorarse, debilidades que hasta ahora se hacen evidentes y que en función de éstas, se están implementando las medidas pertinentes como por ejemplo la organización de talleres. Otra de las observaciones en general a los planes de estas dos licenciaturas, en relación al tema de inclusión educativa, es que el curso de educación inclusiva maneja muchos aspectos que son necesarios que los estudiantes conozcan de inicio; esto se aprecia aún más en las prácticas de campo, donde se manifiestan aspectos delicados dentro de los jardines de niños, donde hace falta el apoyo de los especialistas. Sobre todo en situaciones de una discapacidad, a veces el estudiante se siente limitado en su trabajo porque la educadora y las autoridades, les dicen en sus prácticas: “... tú no tienes, no puedes hacer esto, si puedes hacer lo otro, esto no lo debes hacer, mejor no te metas con esto, mejor no abarques esto”, entonces en estos casos la presencia de algún especialista puede guiar mejor el trabajo del estudiante.

Asimismo, hay muchos jardines de niños que cuentan con el servicio de CAPEP y dependiendo de la situación y necesidad del grupo brindan una orientación a las estudiantes, aunque hay muchos jardines de niños y en el medio indígena más, que no cuentan con este

servicio, entonces a la alumna de la licenciatura le resulta complejo organizar su trabajo y ayudar a ese desarrollo integral, pues está tratando de entender por qué un alumno no sigue las indicaciones, por qué tiene este tipo de conducta o por qué se le dificulta hacer determinada tarea. Es importante que la institución cuente sobre todo el medio indígena, con una especialista que pudiera cuando menos detectar esas necesidades, porque de esa manera las practicantes de la institución aprenderían a perfeccionar lo que se hace en el aula y les proporcionará experiencias desde ese momento.

En síntesis, los aspectos sustanciales identificados en la entrevista sobre la inclusión educativa y atención a la diversidad contemplados en los planes y programas de la Escuela Normal apuntan en lo siguiente:

Es relevante la pertinencia de que en la licenciatura de LEPIB se cuente con la asignatura de atención a la diversidad, pues como la misma entrevistada comentó, faltan algunos aspectos que son necesarios analizar de manera previa para contar con los fundamentos teóricos en relación a la atención a la diversidad, como puede ser la conformación de un aula incluyente que responda a cuestiones de género, diferencias de ritmos y estilos de aprendizaje, reconocer la importancia de la conformación de grupos heterogéneos, procesos de discriminación, etc. Asimismo, en relación a la atención para la inclusión, se sigue observando más el enfoque hacia las necesidades educativas especiales; es decir, un énfasis en el niño especial que requiere una atención particular para adaptarse a la escuela. En este sentido, se aprecia cuando la maestra entrevistada puntualiza en la necesidad de que se requiere el apoyo de especialistas en las escuelas, sobre todo en el medio indígena.

Otro aspecto importante es la diferencia en relación a población al que van dirigidas las dos carreras de preescolar, LEP y LEPIB, que da como resultado que desde el perfil de ingreso a las licenciaturas, el estudiante seleccione el programa basado en un rasgo de su cultura como la lengua, lo que puede originar estereotipos derivados de sus orígenes y las creencias en torno a la función y a la población que finalmente se va a atender; es importante revisar los procesos internos y las representaciones que tiene la institución académica respecto a la identidad indígena de las estudiantes así como el contexto en que van a estar inmersas. Finalmente, no existe una distinción clara de los centros escolares en relación a su ubicación geográfica y las modalidades que intervienen, ya que en la práctica, en una misma localidad se encuentran ambos servicios, general e indígena. El profesional debe atender con un sentido de justicia, respeto y equidad, estos principios que sin duda deberán verse reflejados en la preparación de todas las docentes de las licenciaturas. Finalmente, las prácticas de las docentes en el trayecto formativo que realizan en los centros preescolares, son espacios valiosos de aprendizaje que posibilitan que las alumnas identifiquen situaciones complejas que representa la atención de niños con diversas necesidades educativas; el apoyo del CAPEP es valioso en función de las orientaciones directas con el entorno social, tal como se menciona. Sin embargo, es importante considerar que no todas las escuelas pueden recibir estas orientaciones; así que nuevamente de estos y otros elementos formativos en relación a procesos de inclusión y atención a la diversidad, deberá encargarse a la formación inicial de la docente.

## **Conclusiones y propuestas**

Es importante el campo de la investigación como eje curricular en todas las licenciaturas de educación preescolar, puesto que la docente debe tener las habilidades y recursos necesarios y estar preparada para observar, indagar, informarse y promover cambios desde el aula, para el diseño de estrategias pertinentes que impacten en la transformación del entorno social donde se desenvuelva.

La atención a la diversidad, es otro referente y principio básico para la conformación de una educación inclusiva, donde realmente las docentes puedan construir espacios de reflexión sobre las diferencias, los grupos heterogéneos, las condiciones de desigualdad, los grupos que históricamente han sido más vulnerados como el de las niñas, los pueblos originarios y las personas con alguna discapacidad; de esta manera cuando se impulsen disciplinas como la lengua indígena, ésta requiere ser abordada como un aspecto que permita considerar los contextos diversos y la responsabilidad de atenderlos de manera pertinente.

El enfoque de derechos, como un principio y línea de trabajo, debe basarse primeramente en el análisis sobre las representaciones y construcciones sociales que se tiene de los diversos actores y los roles en un contexto considerando que cada uno de estos actores involucrados como el padre de familia, alumno y docente tienen derechos y responsabilidades; y en función de estos se darán las relaciones más colaborativas y participativas, favoreciendo con ello entornos protectores para toda la comunidad educativa. El hecho de atender a niños con alguna discapacidad, o un niño migrante, alguna etnia, más allá de un reglamento institucional, se debe concebir desde una ética y una atención basada en el cumplimiento de su derecho como persona.

Es relevante el planteamiento de continuar con las prácticas de campo pues fortalecen el encuentro del alumno con la realidad; apoyarse de personas con experiencia e intercambiar y desarrollar estrategias. Este espacio debe contribuir a posibilitar ajustes y adecuaciones en el camino para apoyar en las necesidades que la docente manifieste. Asimismo, los talleres que se ofertan en las instituciones formadoras son una medida que de igual manera permite abordar temas que no se habían vislumbrado y que están representando vacíos en la formación de la docente; es relevante realizar un diagnóstico profundo de los procesos que percibe la futura docente, para brindarle opciones que aseguren una intervención adecuada a las demandas de los alumnos.

El perfil de egreso debe plantearse en función de un deber ético con la población que se va a atender, considerando ante todo el reconocimiento y respeto hacia la cultura y diversidad social. Es importante fortalecer los elementos identitarios de la docente, que sea una persona crítica de su sociedad e informada. La docente debe tener claro que su función en el centro preescolar es atender a una diversidad de características y condiciones de las personas y del medio en la cual deberá estar preparada. Para ello es importante que las características de la docente respondan a una realidad social diversa; la futura docente debe tener un sentido ético y un sentido de justicia y equidad para desempeñarse.

Finalmente, el diagnóstico realizado constituye una primera aproximación respecto a los aspectos a considerar en la formación; faltan puntualizaciones más precisas que respondan a proporcionar herramientas y recursos eficientes para la futura docente y su práctica dirigida a los primeros años de escolaridad; en el tema de inclusión educativa y atención a la diversidad, hay que despojarse de estas caracterizaciones referidas solo a Educación Especial pues el tema es más amplio e implica ver un mundo cambiante en donde todos tienen cabida; hay que empezar por asumir la responsabilidad de que todos somos garantes de un derecho como es el de la educación, y el cumplirlo con un sentido y compromiso ético es nuestra principal función.

## Referencias

- Arrecillas, A., Castro, E., Gómez, T., Matus, P., Rivas, M. & Secundino, N. (2002). Licenciatura en Intervención Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México: D.F. Consultado el 29 de septiembre de 2015, recuperado de [http://upnmda.edu.mx/attachments/article/80/documento\\_general\\_lie.pdf](http://upnmda.edu.mx/attachments/article/80/documento_general_lie.pdf)
- Blanco, R. & Duck Homad, C. (2011). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Aula, 17, pp. 37-55.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista SINECTICA (ITESO) Revista electrónica de educación*. (29), 19-27. Consultado el 28 de septiembre de 2015,

- recuperado de:  
[http://C:/Users/usuario/Documents/Documents/MAESTRIA%20MIE/MIE%202014%202016%20SEGU NDO%20SEM/TESIS/29\\_pueden\\_nuestras\\_escuelas\\_promover\\_la\\_inclusion.pdf](http://C:/Users/usuario/Documents/Documents/MAESTRIA%20MIE/MIE%202014%202016%20SEGU NDO%20SEM/TESIS/29_pueden_nuestras_escuelas_promover_la_inclusion.pdf) González
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo Número 650 por el que establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo Número 652 por el que establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Tomo DCCVII (14).
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe 2012*. Consultado el 25 de octubre de 2015, recuperado de:  
<http://enepyucatan.edu.mx/licenciatura/lepib/>
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999*. Consultado el 25 de octubre 2015, recuperado de:  
<http://enepyucatan.edu.mx/licenciatura/lep/>
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. *Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2012)*. Consultado el 25 de octubre 2015. Recuperado de:  
<http://enepyucatan.edu.mx/licenciatura/licenciatura-en-educacion-preescolar-plan-2012/>
- Ley General de Educación. Consultado el 18 de noviembre de 2015, recuperado de:  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17 – 34. Consultado el 12 de noviembre de 2015. Recuperado de:  
[http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinamerican/article/view/3805/3356](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/3805/3356)
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena*, (1990). Universidad Pedagógica Nacional. Consultado el 14 de noviembre de 2014, recuperado de  
[http://upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan\\_estudios\\_lepepmi.pdf](http://upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf)
- Programa de Estudio 2011 (2011). *Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar*. México: SEP
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), pp. 77-91.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Chile: Estudios Pedagógicos* 34 (2). pp. 169-178. Consultado el 25 de octubre del 2014, recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Stainback S y W. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tyler, M. (1996). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

