

La competencia docente para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas

Mario José Martín Pavón

mario.martin@correo.uady.mx

Dora Esperanza Sevilla Santo

dora.sevilla@correo.uady.mx

Jorge Alberto Ramírez de Arellano De la Peña

rarellan@correo.uady.mx

Universidad Autónoma de Yucatán

RESUMEN

El presente capítulo deriva de un proyecto de investigación de corte cuantitativo realizado en el subsistema de Telebachillerato de Yucatán, la población en estudio estuvo conformada por los docentes adscritos a alguno de los centros educativos en el ciclo escolar 2021-2022. El objetivo del estudio fue determinar el nivel de desarrollo de la competencia docente en materia de atención a alumnos con necesidades educativas específicas (NEE). Su alcance fue descriptivo, con diseño no experimental. Entre los principales resultados destaca el hecho de que el nivel de desarrollo de la competencia docente en esta área es relativamente bajo, lo cual concuerda con lo encontrado por Garma et al. (2019), quienes señalan que los profesores no cuentan con preparación suficiente para atender a este colectivo; situación que pudiera obedecer a la escasa formación y capacitación que se les proporciona en materia de atención a la diversidad en su paso por las escuelas Normales y de Educación; así como a la falta de estrategias de formación pertinentes a las plantas académicas, tal como lo establece la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2014) quien señala que una barrera para hacer realidad la inclusión es la falta de formación del profesorado en esta área.

PALABRAS CLAVE: Diversidad, formación de docentes, educación media superior.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad es un proceso que supone cambios que hacen que los logros en esta área sean escasos, siendo la falta de capacitación de las plantas docentes y el limitado involucramiento de los diferentes sectores de la sociedad, algunas de las barreras para su desarrollo. Sobre este tema, UNICEF (2016), en el estudio Niñas y niños fuera de la escuela: México, concluye que en nuestro país existen 4.1 millones de niños fuera de las escuelas y cerca de 640 mil están en riesgo de abandonar las aulas;

siendo una de las causas, las necesidades educativas que presentan; dado que los sectores de la población cuyos derechos resultan ser más vulnerados son los de las personas con discapacidad (Morga, 2017).

Por otro lado, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) enfatizan que las percepciones negativas de los docentes y directivos hacia la educación inclusiva tienen sus orígenes en la falta de formación en materia de atención a la diversidad; es decir, no están preparados para enfrentar los retos que implica atender a este colectivo. En este sentido, Castillo (2016) afirma que para el logro de una educación inclusiva se requiere considerar el importante papel que el docente desempeña; por lo que su actitud es primordial para el logro de ésta, ya que su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro y fuera del aula, en sus acciones, comentarios de sus alumnos, colegas y padres de familia.

Específicamente, algunas de las tareas que un docente inclusivo debe realizar son: colaborar con otros profesores, acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, promover la resolución de problemas, utilizar agrupamientos flexibles y heterogéneos, planificar una enseñanza flexible, aplicar metodologías de enseñanza que consideren las características de los alumnos; así como ayudar a configurar una política escolar contra la discriminación y apoyar en la comunidad escolar para crear culturas inclusivas, lo cual por falta de capacitación pocas veces sucede (Pérez, 2018).

Un aspecto importante que rara vez es bien atendido en los procesos formativos es el de la evaluación. Al respecto, Ortega et al. (2019) resaltan la relevancia de este elemento en los procesos educativos inclusivos, dada la necesidad de verificar el logro alcanzado por los estudiantes; sin embargo, estos autores apuntan a que, sin una formación difícilmente los docentes serán sensibles a considerar las especificidades que presenta el alumnado, corriéndose el riesgo de infravalorar o sobrevalorar lo que el alumno conoce y es capaz de poner en práctica.

Por su parte, Bedor (2018) comenta que las dificultades que presentan los docentes para trabajar con estudiantes con NEE se deben entre otras cuestiones a que estos no planifican sus clases y a la manera como enseñan, ya que les resulta complejo adecuar las actividades para que puedan ser realizadas por todos los estudiantes. Específicamente, este autor menciona como problemas principales el hecho de que en la práctica docente: (a) estos planifican y enseñan al grupo-clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales, (b) el realizar adaptaciones superficiales, pero no sustanciales de la enseñanza y (c) el percibir los cambios o modificaciones como más deseables que posibles de implementar.

En apoyo a la idea anterior, Garma et al. (2019) señalan la imperiosa necesidad de brindar capacitación en el área a los docentes, partiendo de un diagnóstico real de sus capacidades en esta materia, la cual deberá estar

diferenciada en función de las características de los profesores, tales como el sexo o el haber tenido o no experiencia con alumnos con NEE, ya que como señalan Sevilla et al. (2018) estas variables resultan determinantes importantes de la percepción de los docentes hacia los procesos educativos inclusivos.

Es así que de todo lo anteriormente expuesto, surgió la siguiente pregunta de investigación y el objetivo:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia docente del subsistema de Telebachillerato de Yucatán para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas?

OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

Determinar el nivel de desarrollo de la competencia docente del subsistema de Telebachillerato de Yucatán para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente capítulo, se desprende de una investigación desarrollada bajo el enfoque cuantitativo. Su alcance fue descriptivo, dado que se caracterizó el nivel de desarrollo de las competencias docentes para la atención a NEE. En cuanto a su diseño, fue no experimental porque se llevó a cabo sin modificación alguna de las variables que en ella intervinieron. Asimismo, en cuanto a la temporalidad de la recolección clasificó como un estudio transeccional, ya que ésta al igual que el análisis de los datos se realizó en un solo momento.

La población en estudio estuvo conformada por los docentes adscritos al Subsistema de Telebachillerato de Yucatán; durante el ciclo escolar 2021-2022. La muestra se determinó a través de un censo; es decir, se consideraron a todos los docentes que estuvieron presentes al momento de la recolección de los datos.

Para la recolección de la información se construyó un instrumento, tomando como base el de Mena y García (2017) denominado “Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad”. Dicho cuestionario se divide en dos secciones, la primera recaba información general de los participantes y la segunda evalúa seis dimensiones de competencia en materia de atención a la diversidad: Competencias didácticas, académicas, organizativa, comunicativa, integradoras y evaluadora. Dicha sección considera 60 ítems en escala tipo Likert con opciones de respuesta:

1= completamente en desacuerdo

2= en desacuerdo

3 = de acuerdo

4 = completamente de acuerdo

Una descripción detallada de estas competencias se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. *Tabla de especificaciones*

Dimensión	Definición	Ítems
Didáctica	Se valoran capacidades con respecto a la planificación de la asignatura y de las clases; además de estrategias de enseñanza que aplican con los estudiantes.	1 al 18
Académica	Se evalúan competencias correspondientes a la formación inicial, continua y permanente del docente; de igual manera, aspectos relacionados a la política educativa de México.	19 al 25
Organizativa	Se evalúan las competencias del docente con relación a la organización que posee en los tiempos, espacios, materiales útiles para llevar a cabo la clase.	26 al 34
Comunicativa	Se evalúan las habilidades relacionadas a la interacción que tiene con los estudiantes, padres de familia y entre sus compañeros de trabajo.	35 al 40
Integradora	Se valoran las habilidades que posee el docente conforme a la integración de alumnos con/sin NEE. Es decir, lo que el profesor realiza para que tengan una convivencia adecuada.	41 al 50
Evaluadora	Se valoran las capacidades de cómo el docente adapta y evalúa a sus estudiantes (diagnóstica, formativa y sumativa).	51 al 61

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la información de carácter sociodemográfico y de antecedentes académicos y laborales de los profesores, se realizó a través de la estadística descriptiva haciendo uso de tablas de frecuencias y porcentajes; así como mediante el cálculo de algunas medidas de tendencia central y dispersión.

Posteriormente, con la intención de determinar el nivel de competencia de los docentes para la atención de alumnos con NEE, se construyeron indicadores en escala de cero a cien para cada una de las dimensiones de

ésta, los cuales se definieron en función de los valores máximos y mínimos de cada una de ellas, los cuales se obtuvieron de multiplicar por uno y cuatro el número de ítems pertenecientes a éstas. Es así que, el indicador se concibió como el cociente entre la diferencia de la suma de los reactivos de cada dimensión con el valor mínimo y el rango, multiplicándose dicho resultado por cien; tal como lo expresa la siguiente fórmula:

$$I = \left(\frac{S_r - Min}{Rango} \right) \times 100$$

En donde:

I = Indicador de cada dimensión

S_r

= Suma de los reactivos pertenecientes a la dimensión en estudio

Min = Valor mínimo en el apartado de la dimensión estudiada

Rango = Diferencia entre el valor máximo y mínimo

Es así que el valor del indicador resultó el promedio de las cantidades así calculadas; siendo que, a mayor valor, mayor nivel de desarrollo de la dimensión de la competencia.

Adicionalmente, para identificar los aspectos específicos de cada dimensión que denotaban una falta de desarrollo de la competencia docente se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, acordando que un aspecto específico tendría esta característica si al menos el 10% de los participantes daba respuesta en la parte negativa de la escala (Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo).

También, con la intención de determinar si existía relación de la Edad, Experiencia docente y Número de alumnos con NEE que atiende actualmente el docente, con el nivel de desarrollo de la competencia docente se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores respectivos con el de dichas variables, a través del coeficiente de correlación de Pearson. Con un propósito similar, se realizaron comparaciones del nivel de desarrollo de la competencia en función de las variables Sexo, El haber o no recibido habilitación en materia de atención a la diversidad y El haber tenido experiencia con alumnos con NEE, esto a través de la prueba t para muestras independientes.

RESULTADOS

Con la intención de determinar el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE, se calculó la media y la desviación estándar de las puntuaciones de los indicadores de cada una de las dimensiones de ésta; siendo los resultados los que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Análisis del nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE*

Dimensión	Promedio	Desviación estándar
Didáctica	73.7	21.1
Académica	59.0	22.2
Organizativa	73.2	19.1
Comunicativa	87.2	20.4
Integradora	78.1	17.9
Evaluadora	76.7	17.6
Competencia en atención de NEE	74.9	16.4

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 2, la dimensión de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE que está menos desarrollada es la académica, en tanto que la más desarrollada es la comunicativa.

Adicionalmente, para determinar los aspectos específicos de cada dimensión que denotan una falta de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE; se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada una de éstas, siendo los resultados para la dimensión didáctica los que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. *Análisis de la dimensión didáctica*

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	De acuerdo F %	Completamente de acuerdo F %
Sé elaborar la programación del aula según los diferentes estilos de aprendizaje de mis alumnos/as.	234.2%	6111.1%	31457.1%	15227.6%
Sé elaborar la programación de aula según las diferentes capacidades de mis alumnos/as.	224.0%	7914.4%	31256.7%	13724.9%
Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado.	213.8%	386.9%	30755.8%	18433.5%
Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan necesidades educativas.	254.5%	366.5%	31256.7%	11732.2%
Soy capaz de diversificar las estrategias de enseñanza para responder a las características del alumnado que tengo en mi grupo.	234.2%	407.3%	31256.7%	17531.8%

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	De acuerdo F %	Completamente de acuerdo F %
Soy capaz de utilizar recursos educativos para atender a los alumnos con necesidades educativas.	234.2%	325.8%	29453.5%	20136.1%
Soy capaz de desarrollar diversas metodologías educativas para atender las características individuales de cada alumno/a.	274.9%	549.8%	28752.2%	18233.1%
Soy capaz de crear materiales de aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas.	254.5%	519.3%	28852.4%	18633.8%
Soy capaz de planificar las clases de establecimiento metas acordes a las necesidades que presentan mis estudiantes.	244.4%	325.8%	29653.8%	19836.0%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3, puede apreciarse que son nueve los aspectos específicos de la dimensión didáctica que dan cuenta de una falta de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE, todos ellos vinculados con la flexibilidad y las adecuaciones pertinentes que debieran hacerse para atender a todo el alumnado.

Asimismo, en la Tabla 4 se presentan los resultados del análisis realizado para la dimensión académica.

Tabla 4. *Análisis de la dimensión académica*

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	De acuerdo F %	Completamente de acuerdo F %
Durante mis estudios de carrera (licenciatura o normal) recibí formación para la atención a la diversidad.	7112.9%	19034.5%	17331.5%	11621.1%
He recibido formación continua o permanente respecto al tema de la atención a la diversidad.	488.7%	22440.7%	21038.2%	6812.4%
Gestiono mi formación y actualización con base a las necesidades que identifiqué en mi práctica docente, para mejorar la atención a la diversidad.	183.3%	478.5%	31356.9%	17231.3%

Del análisis de la Tabla 4, se puede verificar que son tres los aspectos relacionados con la dimensión académica los que dan cuenta de la falta de desarrollo de la competencia docente; todos vinculados con la formación y capacitación docente en materia de atención a la diversidad.

De igual manera, en la Tabla 5 se presenta el análisis realizado de la dimensión organizativa.

Tabla 5. *Análisis de la dimensión organizativa*

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	De acuerdo F %	Completamente de acuerdo F %
Sé cómo organizar a los alumnos/as con necesidades educativas, para que tengan oportunidad de trabajar y participar activamente.	162.9%	6411.6%	32458.9%	14626.5%
Utilizo modalidades flexibles de agrupación cuando trabajo con alumnos/as que presentan algún tipo de necesidad educativa.	152.7%	519.3%	33260.4%	15227.6%
Formo grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros.	183.3%	539.6%	30154.7%	17832.4%
Utilizo otros espacios distintos al aula para realizar las actividades.	193.5%	5510.0%	29453.5%	18233.1%

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 5, son cuatro los aspectos vinculados con la dimensión organizativa que denotan una falta de desarrollo de la competencia docente; aspectos relacionados con la formación y dirección de grupos de trabajo colaborativo, así como el uso de diferentes escenarios para la promoción del proceso de aprendizaje.

De manera análoga en la Tabla 6, se presenta los resultados del análisis realizado al área comunicativa.

Tabla 6. *Análisis del área comunicativa*

Aspecto evaluado	Completamente	En	De	Completamente
	en desacuerdo	desacuerdo	acuerdo	De acuerdo
	F %	F %	F %	F %
Permito que todos mis alumnos/as expresen libremente sus ideas y emociones, así como sus dudas y necesidades. Soy capaz de coordinarme con otros profesores para compartir experiencias y materiales. Soy capaz de trabajar de manera colaborativa con todos los profesionales de la escuela.	142.5%	50.9%	14726.7%	38469.8%
	162.9%	71.3%	17531.8%	35264.0%
	132.4%	50.9%	14826.9%	38469.8%

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de la Tabla 6, se pudo determinar que ninguno de los aspectos relacionados con ésta denota una falta de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE.

También, en la Tabla 7 se presentan el análisis realizado para la dimensión integradora.

Tabla 7. Análisis de la dimensión integradora

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %
Integro alumnos/as con diferentes niveles y capacidades en distintos grupos.	112.0%	448.0%	26648.4%	22941.6%
Ofrezco apoyo psicopedagógico a los estudiantes que lo necesitan.	112.0%	8114.7%	27449.8%	18433.5%
Implico a las familias de todos mis alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.	132.4%	549.8%	28752.2%	19635.6%

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en la Tabla 7, son tres los aspectos vinculados a la dimensión integradora los que denotan una falta de desarrollo de la competencia; siendo que esta competencia se relaciona con el involucramiento de los diferentes actores educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, en la Tabla 8 se presentan los resultados de la dimensión evaluadora.

Tabla 8. *Análisis de la dimensión evaluadora*

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %
Soy capaz de hacer una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.	91.6%	468.4%	30355.1%	19234.9%
Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para determinar el aprendizaje del alumnado.	132.4%	509.1%	33260.4%	15528.2%

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 8 muestra que, son dos los aspectos relacionados con la dimensión evaluadora que denotan una falta de desarrollo de la competencia docente, aspectos vinculados con la promoción de la evaluación individual utilizando diversos recursos para ello.

Por otra parte, con la intención de determinar si existe relación entre la edad de los profesores y el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE, se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores respectivos; encontrándose solamente vinculación de la edad con la dimensión académica ($r=0.31$, $p<0.02$). Este mismo análisis se realizó con los años de experiencia docente, encontrándose que no existe relación entre estas variables. Asimismo, se pudo determinar que solo existe diferencia en el nivel de desarrollo de la competencia docente, en la dimensión integradora debido al sexo de los profesores ($t=2.19$, $p= 0.018$).

Además, se realizó un proceso comparativo del nivel de desarrollo de la competencia docente en función del hecho de haber recibido o no habilitación en materia de atención a la diversidad, siendo los resultados los que se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9. *Análisis de la relación habilitación y las áreas de capacitación para atender NEE*

Áreas	Estatus	Promedio	D.S	T	P
Didáctica	Recibí habilitación	76.07	22.62	2.78	0.006
	No recibí habilitación	71.11	19.09		
Académica	Recibí habilitación	66.82	22.27	9.30	0.000
	No recibí habilitación	50.42	18.69		
Organizativa	Recibí habilitación	75.14	20.60	2.49	0.014
	No recibí habilitación	71.10	17.25		
Comunicativa	Recibí habilitación	87.22	22.32	0.02	0.983
	No recibí habilitación	87.19	18.22		
Integradora	Recibí habilitación	80.59	18.84	3.37	0.001
	No recibí habilitación	75.46	16.59		
Evaluadora	Recibí habilitación	78.91	18.70	2.98	0.003
	No recibí habilitación	74.44	16.12		
Competencia	Recibí habilitación	77.36	18.36	3.72	0.000
	No recibí habilitación	72.24	13.70		

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de la Tabla 9, se observa que existe diferencia en la habilitación en todas las dimensiones de competencia docente excepto con la comunicativa. Este mismo proceso se llevó a cabo en función del hecho de haber tenido o no alumnos con NEE, no encontrándose diferencia en el nivel de desarrollo de la competencia docente.

A manera de síntesis, conviene destacar que la gran mayoría de las personas que contestaron el cuestionario mencionaron que han tenido experiencias en el aula con alumnos con NEE. Sin embargo, no recibieron formación durante su licenciatura, sino que su experiencia la adquirieron con su práctica profesional; es así que el área en la que presentan mayores necesidades de capacitación es la académica, aunque el nivel de desarrollo es bajo en todas, evidenciando que aún no tienen la preparación suficiente para atender a este sector de la población estudiantil.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Una conclusión que se alcanza, hace referencia al bajo nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas; hecho que se refleja en que la dimensión didáctica fue la que presentó mayores deficiencias, dado que hay un número considerable de profesores que no saben cómo realizar las adecuaciones pertinentes para potenciar las capacidades de todos sus alumnos. Estos datos concuerdan con Garma et al. (2019), quienes señalan que, no obstante que el número de alumnos con NEE va en aumento, los profesores no cuentan con la preparación suficiente para atenderlos; además, que no se sienten capaces de apoyarlos en su proceso de aprendizaje. Situación que pudiera obedecer a la escasa formación y capacitación que se les proporciona en materia de atención a la diversidad, tal como lo establece la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2014) y Pérez (2018), al señalar que una barrera para hacer realidad la inclusión es la falta de formación del profesorado en materia de inclusión, específicamente en el área pedagógica y el manejo de estrategias didácticas inclusivas.

Este hecho obedece a que las autoridades educativas se han preocupado por el acceso de los estudiantes con NEE al aula regular, sin considerar los requerimientos que esta situación conlleva tal como la capacitación del personal docente, situación que de no atenderse pudiera generar una simulación de estar creando ambientes inclusivos cuando lo que en realidad se está dando es únicamente la integración; lo que se evidencia con el hecho de que la dimensión menos desarrollada sea la académica.

Algo que extraña es el hecho de que se presentaran áreas de mejora en la dimensión evaluadora, a pesar de que los profesores que participaron en el estudio hacen uso de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza (dada la modalidad del bachillerato), no potencian su uso; ya que los procesos de evaluación que implementan a través de estos no permiten atender las necesidades específicas de los alumnos. Estos resultados coinciden con lo mencionado por Ortega-Vargas et al. (2019), quienes señalan que la falta de habilidad de los profesores en el uso de la tecnología limita los procesos de evaluación, al no poder adaptarlos a las necesidades de los alumnos, lo que lleva a una sobre valoración o infra valoración de los saberes alcanzados por los estudiantes.

Por otra parte, el hecho de que existiera relación entre la edad de los profesores y la dimensión académica, dejar ver que los docentes con más antigüedad tienen menor probabilidad de haber llevado una formación inicial relacionada con la inclusión educativa, lo cual muestra la imperiosa necesidad de capacitar a las plantas académicas en esta área (OEI, 2014).

Otro hallazgo del estudio se relaciona con el hecho de que existiera influencia del sexo de los docentes únicamente en la dimensión integradora; lo cual pudiera obedecer al rol que culturalmente se asigna a

las mujeres y que se relaciona con la maternidad, al ser estas las que muestran mayor preocupación por procurar la adaptación de sus alumnos en el aula, así como por su integración con sus compañeros y la mejora de su proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, el estudio realizado por Sevilla et al. (2018) afirma que las maestras asumen su función como algo asociado directamente a la maternidad, desde una imagen idealizada, concebida como la misión divina, de protección, guía, corrección de los jóvenes a su cargo.

REFERENCIAS

- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales*, 2(20), 1-20. <https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 64-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64/59>
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Niños y niñas fuera de la escuela México*. UNICEF. [file:///C:/Users/dsevi/Downloads/Ni%C3%Blas%20y%20ni%C3%Blos%20fuera%20M%C3%89XICO%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/dsevi/Downloads/Ni%C3%Blas%20y%20ni%C3%Blos%20fuera%20M%C3%89XICO%20(3).pdf)
- Garma, A, Cámara, A., y Baas, M. (2019). *Necesidades educativas especiales: Su atención inclusiva en preescolares regulares de Mérida, Yucatán*. CONISEN 2019, Baja California, México. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2019.pdf
- González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00200.pdf>
- Mena, R., y García, Ma. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD)*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/53959/1/CUESTIONARIO%20ATENCI%C3%93N%20DIVERSIDAD%20%28CECPAD%29.pdf>
- Morga, L. (2017). La educación Inclusiva en México: Una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de investigación e innovación educativa*. 2(1), 17-24. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/nol/2.pdf>

- Organización de los Estados Iberoamericanos (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. <https://panorama.oei.org.ar/avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica/>
- Ortega, C., Romero M., y Cota, J. (2019). La percepción docente acerca de la educación inclusiva. *Memorias CONISEN*. Baja California: CONISEN
- Pérez, M. (2018) *Aulas inclusivas. Experiencias prácticas*. Alfaomega
- Sevilla, D., Martín, M., 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.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>