



## REFLEXIONES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO BASE DE LA PRÁCTICA E INTERVENCIÓN DOCENTE

### **Guillermo Isaac González Rodríguez**

Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez  
guillermo.gonzalez@zapopan.tecmm.edu.mx

### **Myrna Tovar Vergara**

Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez  
myrna.tovar@zapopan.tecmm.edu.mx

**Área temática:** Prácticas educativas en espacios escolares

**Línea temática:** Prácticas de inclusión: aprendizaje, cultura e identidad sexual en la institución

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

Al vernos desde una perspectiva de lo extraño, lo ajeno, lo impropio, suelen generarse barreras inexpugnables en las sociedades. En este sentido, la parte inclusiva-consciente de la otredad funge una función trascendental en la concreción de una sociedad plena. El presente trabajo hace un acercamiento a la percepción que tienen las y los docentes respecto a su prácticas e intervenciones dentro y fuera de las aulas en una educación inclusiva, integradora y democrática. Desde esta perspectiva, la labor autoreflexiva, cumple como un elemento transversal y estratégico en la concienciación de las distintas realidades, pues opera desde una lógica en que las y los docentes se convierten en agentes de cambio.

Bajo el diseño de una metodología de corte cualitativo y un método descriptivo participativo, se hace uso de tres instrumentos con los cuales se llevó el monitoreo de las actividades realizadas durante un periodo determinado. Para lograr un acercamiento al tema se utiliza un grupo de 22 docentes que formaron parte del Diplomado en Educación Inclusiva (DEI) ofertado por el Tecnológico Nacional de México como base de la formación docente. En él se cimientan las bases para la comprensión de la inclusión como medio estratégico aplicado en las acciones y estrategias didácticas para una educación más abierta. Por medio de la interacción en las sesiones y la recolección de sus percepciones y reflexiones planteados por las y los participantes, se toman las bases para el diseño de un modelo de educación inclusiva aplicable a su institución.

**Palabras clave:** Inclusión, educación, estrategias, docentes

## Introducción

Los principios de igualdad, equidad, democracia, han establecido varios parámetros en los planes y programas de los gobiernos, asumiendo que las características distintivas de la población en cada una de las regiones, se pueden abordar de la misma manera (Pineda, 2018). Contextualizando un poco sobre el tema, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para el 2021, la población del país era de 126,014,024 personas divididas en los 32 estados que lo conforman. De ellos, 7,177,185 son hablantes de alguno de los idiomas que forman parte de las comunidades no hispanohablantes. La demarcación que existe en el país en cuestiones de discriminación o desigualdad está mayormente concentrada en los sectores de la población considerados como vulnerables, abarcando principalmente: a) las niñas y niños; b) personas en estado de pobreza relativa; c) comunidades indígenas; d) mujeres; f) comunidad de la diversidad sexual; g) personas que viven en comunidades rurales; h) personas de la tercera edad; i) personas de la comunidad afroamericana; y j) personas con alguna discapacidad (Damián, 2019).

En cada uno de los anteriores sectores se viven aspectos de desigualdad y/o discriminación de distinta índole, posicionando a México entre los países en los que se observa más este fenómeno, pues la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) en su última aplicación para el 2020, muestra que el 20.2% de la población mayor de 18 años la ha sufrido en alguna u otra forma (INEGI, 2020). Por su parte, dentro de la comunidad indígena mayor de 12 años, el 24% declaró haber experimentado algún tipo de discriminación, y el 75.6% consideran que estas comunidades son poco valoradas y no cuentan con las mismas oportunidades.

Dentro de las obligaciones de Estado hacia estos sectores vulnerables, se encuentra la educación, ya que ésta ejerce un papel determinante en la disminución de brechas sociales, culturales y económicas (Villareal y Zayas, 2021). Es por ello que se asume al sector educativo, sobre todo al superior, como la base para acercarse a esta reducción de los elementos socio-económicos-espaciales-étnicos, que producen las desigualdades. Sin embargo, a pesar de ser un factor clave, en las últimas dos décadas no se ha tenido un impulso significativo que permita visualizar cambios o modificaciones que contrarresten los problemas sociales, ya que, para el año 2019, solo 4 de cada 10 jóvenes tenían la oportunidad de ingresar a la universidad (López, 2019).

Para el año 2020, la pandemia COVID-19 modificó estas cifras e hizo más evidentes los grados de desigualdad existentes en el país, acentuando las brechas entre las personas que tenían acceso a la educación y aquellas que no (Reimers, 2021). Entre los principales factores que pudieron notarse para la existencia de desigualdades fueron la falta u obsolescencia de dispositivos para conexión (móviles, computador u otro), internet en casa, tiempo para las actividades, o estudiar y trabajar fueron señalados como los que perjudicaron las trayectorias estudiantiles (de la Torre, 2021). Con base en lo anterior surge la pregunta respecto a ¿cuáles son los elementos que debe contener que debe contener un plan estratégico que permita el diseño de un modelo de educación inclusiva que acompañe, tanto las trayectorias formativas del estudiantado, como

las necesidades existentes en el contexto social? Para tratar de obtener información referente este aspecto, se optó por realizar una base teórico-metodológica que permita adecuarse a la implementación del DEI impartido por el TecNM durante el periodo febrero-noviembre de 2022 y donde participaron docentes del Tecnológico Mario Molina en Zapopan, Jalisco, como parte de su formación en estrategias y acciones para desarrollar una educación inclusiva.

### *El contexto de estudio: la inclusión como base de la conciencia en la educación superior*

Las diferentes aristas del análisis sobre la educación inclusiva como base de la democratización institucional presenta estudios que la posicionan desde tres características básicas; 1) la generación de oportunidades que aminoren el impacto por factores externos (Didriksson, 2020; Lera *et al.*, 2017; Mendoza, 2018); 2) el desarrollo institucional para ofrecer infraestructura adecuada (Ainscow *et al.*, 2006; Padrós *et al.*, 2014); y 3) las acciones y estrategias didácticas utilizadas en clase para la reflexión (Agüero *et al.*, 2021; Perrota y Haeussler, 2020). Desde esta referencia, la educación cuenta con elementos que favorecen la disminución de brechas siempre y cuando cumpla con una correcta asimilación del sentido de la inclusión (Arnaiz *et al.*, 2017; Ernest y Rogers, 2009; Lemaitre, 2005). Entre ellas se encuentran: a) el carácter de libertaria; b) la esencia de formadora; c) la parte de cultivación (cultura); d) el sentido de la pertenencia e identidad; e) y el concepto de derecho (McGlynn y London, 2013).

Desde esta panorámica, la inclusión educativa requiere de una puntual atención, pues, en sí misma, permite ampliar la panorámica referente a su conceptualización (Dyson y Millward, 2000; Nilholm, 2006), su aplicación en las aulas como parte de las estrategias didácticas (Martínez, 2011; Radruello *et al.*, 2014), así como la formulación de un modelo institucional que vaya a la par de las necesidades del alumnado y las capacidades institucionales (Lombardi *et al.*, 2011; Shevlin *et al.*, 2004). La necesidad de entender la inclusión no solamente como sinónimo de integración, sino como base de una metodología de trabajo que conjugue a las partes responsables (padres y madres de familia, estudiantes, docentes, institución, gobierno) en una autoreflexión sobre el fenómeno en busca de una respuesta acorde a las diversas afrentas de los grupos vulnerables (Lemay, 1995; Terigi, 2006). En este caso, se debe comprender que la inclusión no solo se refiere a las personas que padecen algún tipo de discapacidad, sino aquellas que se encuentran, de alguna u otra manera, en un estado de vulnerabilidad o riesgo ante situaciones externas a ellas y ellos mismos (Nilholm, 2006).

La existencia de este tipo de grupos como lo son aquellos que pertenecen a los grupos indígenas y afroamericanos, mujeres, niñas y niños, comunidad LGTB+, tercera edad, migrantes, o aquellos que no cuentan con el acceso a algún tipo de servicio básico y necesario, permite visualizar la magnitud del problema y la necesidad de reflexionar sobre el mismo (Escudero, 2016). Por tanto, la necesidad de que las y los docentes se capaciten en aspectos de sensibilización, favorecerá la adopción de una visión alternativa que sustente sus estrategias en busca del apoyo en el ámbito escolar. En aras de obtener información al respecto a la inclusión, se hizo uso

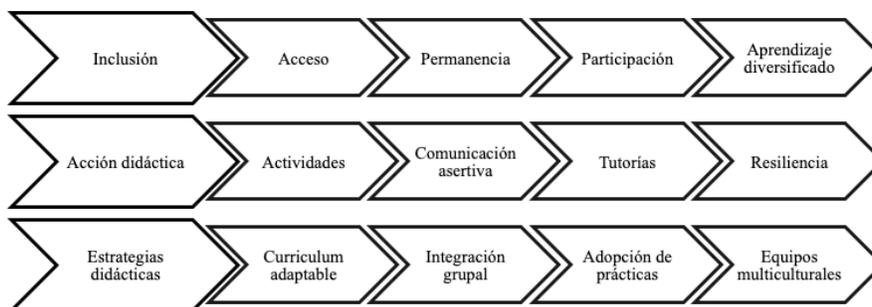
de una metodología cualitativa y un método descriptivo-participativo para aplicar diferentes estrategias durante el periodo que tuvo el diplomado en función. Esto, a un grupo de 22 docentes participantes que confirmaron su participación en el mismo y a quienes se les pidió su anuencia para la realización de este trabajo. Para el diseño de los instrumentos se tomaron en consideración los aspectos de la inclusión antes mencionados y tres categorías principales de análisis: 1) educación inclusiva, 2) prácticas docentes; y 3) normativa, políticas y procesos institucionales. Con las anteriores categorías se presenta un marco de acción desde donde se pone en marcha la reflexión respecto a la inclusión como parte integral de las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones.

Los instrumentos fueron aplicados en los meses de los cuatro módulos en los que está conformado el diplomado de manera secuencia mediante grupos focales, intervenciones en el chat, clases síncronas, cronograma de actividades previas, y actividades por realizar. El conjunto de lo anterior, se analizó en un software libre y se traspasó a matrices de análisis para su posterior retroalimentación con las y los docentes con lo cual se crea la propuesta final.

*Ejes de acción en la acción docente: entre la práctica y la reflexión de una educación inclusiva*

El abordaje realizado durante los cuatro módulos del DEI, se realizó con la intención de centrar las principales categorías del análisis aplicadas a la estructura misma del diplomado en sus respectivas temáticas, actividades, competencias a alcanzar y los productos entregados. Al final, se efectuó un producto integrador que se agrega al portafolio de evidencias de cada docente para efecto de su exposición y posible aplicación en su campus. La necesidad de crear aulas incluyentes en los diversos IT e ITS forma parte de los objetivos principales del diplomado y donde se revisan aspectos tales como las adecuaciones curriculares (extra e inter), las estrategias de intervención, así como los ajustes indispensables para la atención de las necesidades educativas especiales. Bajo estas bases, las percepciones sobre la acción didáctica en cuanto a la inclusión educativa ofrecieron varias perspectivas para el análisis y reflexión docente indicando los principios básicos que la integran y la diferencian de otros conceptos desde una percepción docente:

**Figura 2. Percepción docente sobre inclusión, acción didáctica e integración**



Fuente: Elaboración propia basada en percepción docente.

Según las percepciones, existen varios elementos que acompañan a la inclusión como la base mediante la cual la ecuación formativa permite una mayor posibilidad para la universalización educativa. Con ello, se observa cómo el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje rondan el concepto para comprender las acciones didácticas que cada docente debe aplicar en sus aulas en aras de ejercer los medios que permitan el cambio y/o modificación de las prácticas cotidianas. Esto lleva a pensar el medio mismo desde donde parte la descripción analítica del concepto, definiéndolo como un aspecto relevante para erradicar las disparidades socio-culturales y fomentar la participación activa de todas las personas en la sociedad (Fajardo, 2017). Con esto, las y los docentes formularon la definición de la inclusión educativa como:

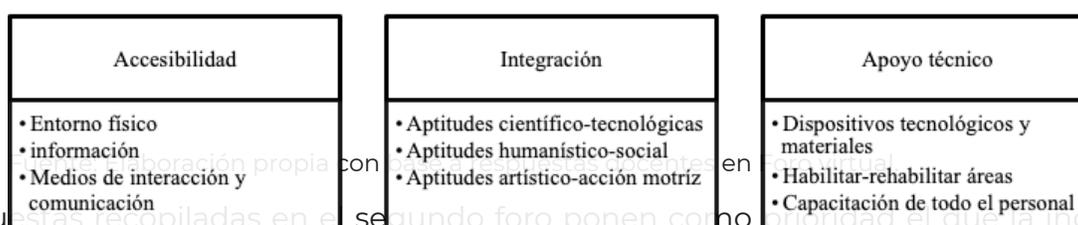
La inserción total e incondicional de cualquier persona a la educación sin excepción alguna, con el fin de favorecer los espacios de crecimiento, interacción, integración, participación y aceptación, como un derecho humano que da a las personas una identidad propia. Esto se genera mediante los cambios en las conciencias y maneras de pensar de la sociedad, desde un punto de vista que todas y todos tengamos las mismas oportunidades. Con ello, se valoriza a la persona como tal, no por algún rasgo distintivo (raza, sexo, género, edad, nacionalidad), sino como persona con una identidad, que lo define desde su individualidad y lo vuelve parte de un sentido de comunidad. En ello, las universidades tienen mucha responsabilidad pues son las que forman y congregan el sentido de valor universal que crea el conocimiento y ello permite dar paso a la diversificación, diferenciación y personalización de sus integrantes, tanto dentro de la institución, como fuera de ella (Concepto formado por las y los docentes en la sesión vídeo grabada, 11 de junio de 2022).

Dicha construcción participativa permitió que el grupo expresara sus experiencias personales respecto a situaciones del día a día que habían pasado, tanto en la modalidad presencial, como en la virtual en la etapa del confinamiento y posterior a ella. Entre los aspectos señalados existió una asidua insistencia en la manera en que los cambios con la pandemia produjeron una manera de comunicación muy diferente a la anterior. Se puntualizó en la dificultad para encontrar canales que permitieran acercarse un poco más al alumnado sin perder de vista la línea entre lo docente y lo ser humano. Fue entonces que algunas y algunos docentes tomaron el rol de tutores del alumnado con el fin de impulsar, motivar y crear un sentido de seguridad ante las inclemencias que se pasaban en casa por el confinamiento.

Derivado de ello, se opta por la generación de estrategias didácticas que apostaran por un currículo flexible con el cual incluir a aquellas personas que no contaban con alguna herramienta a la mano o que tuvieran algún impedimento para las sesiones. Un punto central aquí, es la manera en que la integración grupal permitía un acercamiento hacia las otras y los otros para identificar esas diferencias existentes y tratar de disminuir cualquier situación que pudiera causar un conflicto. De igual forma, el grupo docente menciona que la adopción de nuevas prácticas donde se relacione la realidad de las otras y otros, con la realidad personal, sirve para el desempeño de las sesiones y para generar un ambiente más agradable y empático.

La propuesta está basada en las aportaciones que pueda tener la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje visto desde tres elementos: 1) las respuestas a las necesidades educativas y sociales; 2) el incremento de la participación en el proceso de aprendizaje; y 3) la reducción y/o eliminación de la exclusión educativa (García, 2019). La intención didáctica que se diseñe para atender éstas propuestas debe estar claramente definida desde una concepción holística que enmarque el quehacer docente (desde el aspecto aulístico-espacial), hasta una vertiente discente (presencial-virtual) donde la acción didáctica dé como resultado el generar un ambiente inclusivo y facilitador de oportunidades (Padrós et al., 2014). En este caso, desde la perspectiva de las y los docentes participantes, la inclusión esta circundada por elementos del medio ambiente internos y externos, como conceptos clave del mismo entorno donde se desenvuelve:

**Figura 3. Conceptos alusivos a la inclusión escolar**



Las respuestas recopiladas en el segundo foro ponencia no se refieren a la inclusión sea vista como un ejercicio constante de reafirmación respecto a las necesidades educativas especiales, es decir, identificar los requerimientos del entorno para tomar acciones que ejerzan una influencia en el medio ambiente de las y los estudiantes mediante la inserción. Mediante el conocimiento y reconocimiento del entorno, los programas, planes y estrategias serán diseñados para cumplir con los elementos base del proceso educativo inclusivo (Lemaitre, 2005). Desde esta perspectiva docente, se obtuvo la siguiente afirmación coparticipativa en referencia a la escuela inclusiva:

la escuela es el espacio donde se debe promover las diversidad y aceptación de las otras y los otros de una manera consciente, promulgando la educación como vía para alcanzar logros acordes a las necesidades del entorno, dejando de lado cualquier tipo de distinciones de discapacidad, raza, género, religión, idioma o cualquier que pueda en su momento marcar una desigualdad entre las personas. Con ello se puede asegurar que los procesos de enseñanza aprendizaje se direccionan hacia una meta específica mediante las herramientas y técnicas que sirven de base para ello (Concepto creado en la interacción del foro virtual con docentes, 10 de septiembre de 2022).

Ahora bien, después de la práctica de la autoconsciencia en el medio de interacción, se llevó a cabo el ejercicio de la autoconfrontación desde la práctica docente, utilizando el instrumento de entrevista cuestionario abierto donde se les pidió que acercaran los conocimientos adquiridos, con la práctica anterior al curso con el fin de detectar omisiones, problemáticas y/o algún otro

elemento de sus prácticas. La reflexión se dio a partir de las preguntas base en conjunto con las categorías del análisis dando como resultado la siguiente matriz que entre cruza la forma en que el grupo de profesores asimilan, reflexionan y actúan ante la educación inclusiva:

**Tabla 1. Confrontación de preguntas con categorías base**

Preguntas instrumento	¿de qué manera se llevan a cabo las actividades inclusivas en su institución?	¿cuáles son las bases para el fomento y la concientización de la educación inclusiva dentro de la educación superior?	¿cuáles son los principales elementos que debe contener un plan de acción enfocado en el desarrollo de mejores prácticas en materia de educación inclusiva?
Categorías			
Educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Código ética</li> <li>- Área de psicología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campañas sensibilizadoras</li> <li>- Diseño de políticas institucionales</li> <li>- Infraestructura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades por realizar</li> <li>- Financiamiento</li> <li>- Participación institucional</li> <li>- Tiflotecnología</li> <li>- Desarrollo tecnológico</li> </ul>
Prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resiliencia</li> <li>- Tutorías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación de grupos de trabajo con ámbito diverso</li> <li>- Adecuación de programa a actividades</li> <li>- Medición del tiempo</li> <li>- Autoexamen</li> <li>- Diagnóstico situacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentación didáctica</li> <li>- Accesibilidad</li> <li>- Capacitación</li> <li>- Autoconfrontación situacional</li> <li>- Intervención educativa</li> </ul>
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades reflexivas</li> <li>- Grupos de intercambio</li> <li>- Foros de discusión</li> <li>- Materiales de apoyo</li> <li>- Generación de medios de comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo colegiado (academias)</li> <li>- Ajustes razonables</li> <li>- Planeaciones integrales</li> <li>- Diagnósticos situacionales</li> </ul>

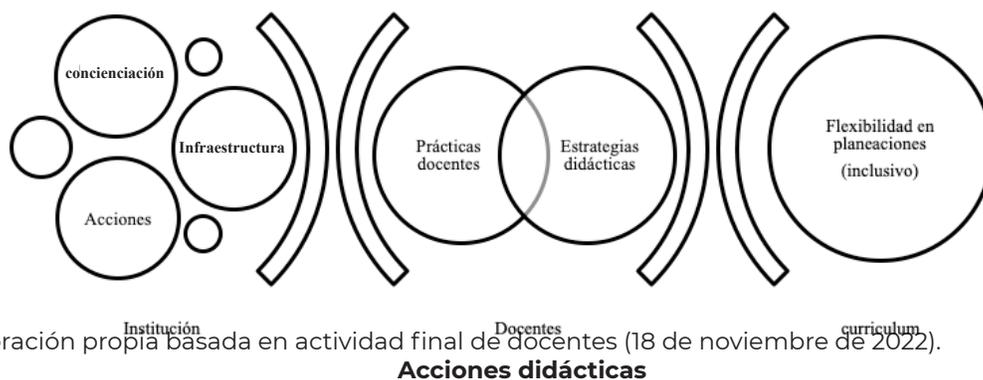
Fuente: Elaboración propia basada en cuestionario aplicado a docentes en foro de autoconfrontación (11 de septiembre 2022).

Ante las respuestas obtenidas, se puede notar que el trabajo institucional dista mucho aún de alcanzar los objetivos, metas e indicadores planteados en las políticas inclusivas. Los principales

elementos con los que cuenta la institución son el código de ética y el área de psicología que apoya las diversas situaciones que acontecen, pero que no resuelve el problema, la infraestructura es escasa, ya que solo cuentan con rampas. En cuanto a la práctica docente, la resiliencia entra en función al formar parte de las acciones donde se pone atención a la diversidad dentro y fuera de las aulas, como un efecto de conciencia latente y apoyo a las acciones. En este mismo aspecto, la institución no cuenta con estrategias didácticas específicas con las cuales apoyar las diversas situaciones en las sesiones, confiriendo la responsabilidad al cuerpo docente.

Con base en lo anterior y como actividad final del curso, se trabajó en los elementos que debe contener un modelo integral para la educación inclusiva, y donde se espera que sea la base del desarrollo del mismo en la institución de las y los participantes. Para el diseño del modelo, se tomó como base la autoconfrontación con la reflexión final de cada integrante desde su ámbito de vida personal y profesional, dejando el siguiente esquema que trata de presentarlo como una opción visiblemente adecuada:

**Figura 4. Bases para un modelo de educación inclusiva**



Fuente: Elaboración propia basada en actividad final de docentes (18 de noviembre de 2022).  
**Acciones didácticas**

Las bases del modelo desarrollado por el cuerpo docente como parte de la actividad final del diplomado se fundamentan en la intervención académica desde la institución misma, las y los docentes y el currículum. Desde la institución, es necesario que se realicen acciones concretas para que la comunidad universitaria logre compaginar las buenas prácticas mediante la concientización activa-reactiva y participativa. En los ámbitos educativos, se requieren ambientes escolares flexibles, en contextos donde la diversidad es vista como una oportunidad para mejorar la calidad del quehacer educativo y donde el currículum se adecue al contexto de desenvolvimiento. Los espacios con estas características han estado inmersos en culturas sociales con infinidad de trabajo realizado a favor de la sensibilización y conciencia hacia la inclusión que promueven el desarrollo de sociedades más democráticas, al procurar la existencia de políticas, lineamientos, reglamentos y atención a todo tipo de normatividades y

la generación de prácticas escolares respetuosas e interesadas en producir actitudes, valores y creencias afines a las distintas condiciones sociales, culturales, lingüísticas y personales.

## Conclusiones

Las IES están obligadas a generar los ambientes institucionales con los requerimientos necesarios en infraestructura, tecnología y personal formado en el tema de atención al aula inclusiva para lograr una formación profesional integral que propugne la inserción social. Dentro de las experiencias señaladas por el cuerpo docente que formaron parte del diplomado, se hace referencia a que las estrategias y prácticas docentes son vitales en cualquiera de las actividades de intervención reflexiva, cuanto más funcionan como vías de oportunidades para crear un mejor mundo. En las sesiones virtuales, se observó que los procesos de concienciación forman parte esencial de la correcta intervención educativa que cada persona realiza en sus clases. La práctica misma, se convierte en la esencia desde donde las personas actúan, modifican y transforman su perspectiva hacia una modalidad más incluyente como medio integral de los procesos de inclusión.

En general, la participación constante del profesorado en las actividades del diplomado sirvió para reflexionar sobre las acciones, prácticas y estrategias docentes con enfoque inclusivo. Lo que sigue ahora, es monitorear las actividades que forman parte de la inclusión en las universidades con base en el modelo generado por el mismo cuerpo docente. Si bien, la tarea puede resultar complicada por los distintos panoramas inherentes a cada institución (políticos, de financiamiento, normativos), lo cierto es que es algo imperioso para que pueda lograrse una democratización educativa y disminuyan las desiguales, problemáticas u otras formas de violencia, discriminación o afectación a otras personas.

## Referencias

- Ainscow, M. Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing and inclusion*. Routledge.
- Agüero, M. Benavides, M. Manzano, A. y Sánchez, M. (2021). Entre la desigualdad y la oportunidad: seguimiento a los retos educativos para la docencia durante la pandemia en la UNAM. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23), 1-12.
- Arnaiz, P. Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (2), 195-210.
- Benet, A. (2020) Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*. 27, e11120. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>

- Buendía, A. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la Educación Superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 33(1), 262-295.
- Damián, A. (2019). Pobreza y desigualdad en México. La construcción ideológica y fáctica de ciudadanías diversas y desiguales. *El trimestre económico*. 86(343), 623-666.
- de la Torre, R. (2021) La educación ante la pandemia de COVID-19. Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México. Informe de trabajo. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Didou, S (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*. 47(187), 93-109.
- Didriksson, A. (2020). Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa. En H. Casanova-Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM.
- Ernest, C. y Rogers, M. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322.
- Escudero, J. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. NAU Libres.
- Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*. 27, e11120. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2020) Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la discriminación racial. México. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DISCRIMINAC\\_NAL.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DISCRIMINAC_NAL.pdf)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2021) Censo de población y vivienda 2020. México. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf)
- Lemaitre, M. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad*, 3(2), 70-79.
- Lemay, R. (1995). Normalization and social role valorization. En A. Dell y R. Marinelli (Eds.), *Encyclopedia of Disability and Rehabilitation* (pp. 515-521), Simon & Schuster-MacMillan
- López, M. (2019) La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares. *Revista CoPaLa*. 4(7),175-187.
- Martínez, M. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensorio motriz. *REIFFOP*, 14(1), 137-150.
- McGlynn, C. y London, T. (2013). Leadership for Inclusion: Conceptualising and Enacting Inclusion in Integrated Schools in a Troubled Society. *Research Papers In Education*, 28(2), 155 -175.
- Mendoza, J. (2018) Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles Educativos*, 40, 11-52.

- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-446
- Padrós, M. Sánchez, S. Lalueza, J. y Crespo, I. (2014). The shere rom project: Looking for alternatives to the educational exclusion of Roma. *International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 46-62.
- Perrotta, K. y Haeussler, C. (2020). A Reflective Study of Online Faculty Teaching Experiences. *Higher Education. Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 3(1), 50-66.
- Pineda, P. (2018) *La Hechura de la Política de Desarrollo Social en los municipios de México*. México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Reimers, F. (2021). ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19? *Revista Iberoamericana de Educación*. 86(2), 9-28.
- Redruello, R. Quesada, A. Aguilera, J. y de Andrés, C. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300.
- Terigi, F. (2006). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. En M. Feijóo y M. Poggi (Coords.). Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión (pp. 217-234). IIPE-UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all, Paris: UNESCO
- Villareal, E., y Zayas, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Vértice universitario*, 23(90), 28-39.