La competencia del docente de secundaria para atender estudiantes con Necesidades Educativas Específicas

The competence of secondary school teachers to attend to students with Specific Educational Needs

Mario José Martín Pavón[1], Sandra Paola Sunza Chan[2], Evelyn Aracely Alpuche Toledo[3], y Angela Fernanda Ek Mendoza[4]

[1]Universidad autónoma de Yucatán (mario.martin@correo.uady.mx), [2]Universidad autónoma de Yucatán (ssunza@correo.uady.mx), [3]Universidad autónoma de Yucatán (evemel1236@gmail.com), [4]Universidad autónoma de Yucatán (Angela.ekmendoza@gmail.com)

Cómo citar este artículo:
Martín Pavón, M. J., Sunza Chan, S. P., Alpuche Toledo, E. A., & Ek Menzonza, A. F. (2025). La competencia del docente de secundaria para atender estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE). *Educación y ciencia*, *14*(64), 49-67. https://doi.org/10.32776/EyC.v14i64.858

Recibido: 18 de agosto de 2025 | Aceptado: 8 de diciembre de 2025 | Publicado: 29 de diciembre de 2025

Resumen
Este artículo deriva de una investigación que buscó determinar el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE en secundarias públicas de Izamal, Yucatán, México. Se desarrolló cuantitativamente, con alcance correlacional y diseño no experimental. Participaron docentes adscritos a éstas en 2023-2024. El instrumento fue un cuestionario que indagó sobre seis áreas (académica, didáctica, organizativa, comunicativa, integradora y evaluadora), mediante una escala Likert. Entre las conclusiones más relevantes destaca que la dimensión académica fue la menos desarrollada, situación que provoca que se reproduzcan los patrones de enseñanza con los que los profesores fueron formados, los cuales se caracterizan por la escasa preparación en materia de atención a la diversidad y limitan a los docentes en la aplicación de estrategias inclusivas con sus estudiantes.

Palabras clave: educación inclusiva; necesidades educacionales; educación básica; competencia del docente; docente

Abstract
This article derives from research that sought to determine the level of development of teaching competence for the care of students with SEN (special educational needs) in public high schools in Izamal, Yucatán, Mexico. It was developed quantitatively, with a correlational scope and a non-experimental design. Teachers assigned to these schools in 2023-2024 participated. The instrument was a questionnaire that inquired about six areas (academic, didactic, organizational, communicative, integrative, and evaluative) using a Likert scale. Among the most relevant conclusions, it stands out that the academic dimension was the least developed, a situation that causes the reproduction of the teaching patterns with which teachers were trained, which are characterized by poor preparation in terms of attention to diversity and limit teachers in the application of inclusive strategies with their students.

Keywords: inclusive education; educational needs; basic education; teacher competence; teacher

Introducción

Las Necesidades Educativas Específicas (NEE) pueden definirse como los requerimientos de apoyo adicional que un estudiante necesita para acceder al currículo y

alcanzar su máximo desarrollo, los cuales pudieran presentarse a causa o consecuencia de cualquier especificidad del dicente. Es así que su atención demanda a las instituciones educativas la disposición para desarrollar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que sean acordes a los requerimientos de participación y aprendizaje de cada alumno en busca de potenciar sus capacidades; sin embargo, hay que reconocer que, en muchos casos, éstas carecen de la preparación y disposición para afrontar los retos implicados en esta transformación.

Sobre este tema, Booth y Ainscow (2011) señalan que para que un alumno pueda aprender, relacionarse e interactuar en su salón de clases, es necesario promover su participación, para lo cual es indispensable que los docentes aprendan a reconocer las diferencias y necesidades individuales de cada uno de sus alumnos, siendo que la inclusión de estos no solo debe darse en el ámbito educativo, sino también en el social, cultural y familiar.

En así que desde la perspectiva de los responsables del presente artículo, para lograr dicha inclusión se requiere del trabajo conjunto de todos los actores educativos y sectores de la población (autoridades educativas, maestros, padres de familia, alumnos, medios de comunicación y del sector privado); ya que de lo contrario, los esfuerzos aislados para este propósito no darán los resultados esperados y el avance hacia este horizonte será muy lento como ha ocurrido hasta este momento.

Es decir, aun cuando ha habido importantes avances en el marco legal mundial y, de manera específica en México, con el artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE) (Secretaría de Educación Pública, 2015), la falta de preparación de las plantas académicas en materia de inclusión y la renuencia al desarrollo de ambientes educativos inclusivos prevalece. Esto obedece en parte, a la heterogeneidad de los centros educativos y de la forma de implementar el currículo (métodos de enseñanza, evaluación y sistemas de calificaciones), lo cual aunado a una cultura de segregación y la ambigua organización del sistema educativo, hace que se erijan dificultades para llevar a cabo un programa inclusivo de manera efectiva; no obstante, es la escasa formación inicial y permanente de los docentes en materia de atención a la diversidad la principal causa de esta problemática (Gunarhadi et al., 2015).

Esto último refiere que la falta de conocimiento en materia de atención a la diversidad genera en los docentes inseguridades y miedos que hacen que su percepción hacia la educación inclusiva se torne negativa, lo que habla de la necesidad de realizar modificaciones a los procesos formativos de docentes y de capacitación de profesores en ejercicio, que partan de un diagnóstico real de sus necesidades y competencias en este tema, lo cual no es tarea fácil, ya que dichos cambios deben de estar acompañados de procesos de preparación de las plantas académicas que adiestren a los maestros para la implementación de estos nuevos modelos y programas, no existiendo al interior de muchas de las instituciones educativas el personal habilitado para realizar estos cambios y brindar la instrucción.

Al respecto de las competencias docentes para la atención de la diversidad, organismos internacionales como la OCDE reconocen a la evaluación como una de las competencias necesarias en la concepción del perfil del docente del siglo XXI, al

identificar de forma explícita la necesidad de integrar la evaluación sumativa y formativa (OCDE, 2009) para constatar el alcance de los aprendizajes esperados o su grado de adquisición (Banco Mundial, 2007; UNESCO, 2015.

De igual manera, la UNESCO (2020) sostiene que para que el docente sea competente en materia de atención a la diversidad, los procesos de capacitación para el desarrollo de dichas competencias deben contemplar la sensibilización sobre el tema para fomentar actitudes y un comportamiento profesional ante la diversidad del alumnado, a fin de que de manera autónoma busquen prepararse para estar a la altura de los desafíos de la educación inclusiva.

Como puede verse, no se trata solo de brindarles conocimientos a través de procesos de habilitación en materia de atención a la diversidad, sino también hacerlos conscientes de la importancia del papel que desempeñan para lograr que todos sus estudiantes aprendan, lo cual alude a la importancia de tomar en cuenta el componente vocacional en los procesos de admisión a las escuelas normales y de formación de maestros, así como para el ingreso al servicio profesional docente.

En este sentido, Niembro et al. (2021) sostienen que las autoridades educativas deben entender que existe la necesidad de preparar en materia de atención a la diversidad al cuerpo docente, ya que su papel para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos es fundamental; tal como lo menciona Núñez (2022), al afirmar que el docente es quien hace posible la construcción de aprendizajes mediante su enseñanza, la cual solo se dará en todos sus alumnos a través del desarrollo de estrategias que permitan la participación de cada uno de éstos.

Sobre este punto, Clausen et al. (2023) señalan que el profesor es la figura mediadora en los procesos de atención a la diversidad, pues es a través de su práctica educativa y de su actuación como puede convertirse en un facilitador o en una barrera para este propósito, lo cual depende en gran medida de sus expectativas, actitudes y la formación que tenga en esta área, por lo que se hace necesaria la creación de un proceso de capacitación que parta de un diagnóstico real de sus necesidades en este tema.

Ejemplo de este tipo de diagnóstico es el estudio desarrollado por Bazurto-Ordóñez y Samada-Grasst (2021) a partir del cual concluyeron que existe una fuerte discrepancia entre lo que actualmente se les exige a los docentes en cuanto a la implementación de procesos educativos inclusivos y la escasa formación que se les brinda; siendo que los docentes al finalizar su formación para ejercer dicha profesión no dominan las competencias profesionales necesarias para atender la diversidad en el aula (Zhizhko, 2020).

De igual manera, Amaro Amaro (2019) realizó un diagnóstico respecto a las características que los docentes deben tener para atender la diversidad; su análisis reveló que el proceso de enseñanza que se desarrolla en las escuelas se da desde una perspectiva del déficit, evidenciando la necesidad de diseñar un programa de formación en las escuelas normales y de formación de maestros que represente un espacio donde los docentes desarrollen prácticas, estrategias, recursos y materiales inclusivos.

Asimismo, Chacón Casanova (2022) encontró que el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales

es bajo, lo cual obedece a la falta de formación en el área en su paso por las escuelas normales, hecho que evidencia la urgencia de robustecer la preparación, tanto inicial como continua de los futuros docentes y de los profesores en ejercicio en materia de atención a la diversidad e inclusión.

Planteamiento del problema

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), en 2020 había 6,179,890 personas con discapacidad en México, lo que representaba el 4.9% de la población del país. Las principales dificultades que este sector de la población enfrentaba eran: el caminar (47.6%), disminución visual (43.5%), disminución auditiva (21.9%) y recordar o concentrarse (18.6%) (INEGI, 2020); de modo más reciente, en 2023 este mismo organismo reportó que había 8.8 millones de personas de cinco años o más que presentaba alguna discapacidad, identificándose en el área educativa que el 46% de las personas de 5 a 29 años presentan alguna necesidad educativa especifica (INEGI, 2024).

Como puede verse, los datos anteriores muestran la urgencia de atender las necesidades educativas de este sector de la población; sin embargo, se debe reconocer que la inclusión de estudiantes con Necesidad Educativas Especificas (NEE) en las escuelas regulares ha sido un proceso lento, caracterizado por la implementación de acciones que han resultado poco pertinentes, siendo una de las principales causas, la poca formación inicial y permanente de docentes y autoridades educativas en materia de atención a la diversidad (Arnáiz Sánchez, 2019). Aun cuando existe una aceptación generalizada de la importancia de fortalecer las competencias docentes para reconocer las fortalezas de sus alumnos, ya en la práctica, existe resistencia en las plantas académicas y las autoridades educativas para hacer frente a las transformaciones requeridas.

Al respecto de las implicaciones que conlleva la inclusión educativa, Fonseca et al. (2020) señalan que se requiere una visión que valore de forma positiva las diferencias, de modo que todos los alumnos, sin importar sus especificidades, tengan las mismas oportunidades de aprender y participar en su proceso formativo; lo cual no describe la perspectiva de las plantas académicas de México, dada su escasa preparación en el tema. Sobre esto último, Garma et al. (2019) señalan en su estudio que el 97.1% de los docentes manifestaron carecer tanto de los recursos como de la capacitación necesaria para atender a este colectivo adecuadamente.

De aquí que el derecho a la educación en lo referente al acceso y el desarrollo de los estudiantes con Necesidades Educativas Especificas no se esté garantizado. Prueba de ello es que los índices más elevados de la ausencia escolar se dan entre los jóvenes con alguna NEE (Serrano Lerma y Ontiveros Hernández, 2023). En otras palabras, los alumnos con NEE no reciben la suficiente atención de sus docentes lo cual propicia que tengan un rendimiento académico bajo, situación que como señalan Rihter et al. (2021) está estrechamente vinculada con la calidad de la labor docente, con serias afectaciones a su autoestima al sentirse ignorados o aislados (García Cedillo et al., 2023).

Como puede verse, lo expuesto hasta este punto ratifica que el docente juega un papel muy importante en la educación inclusiva, por tanto, medir sus conocimientos habilidades y actitudes para la atención de alumnos NEE es imperativo; ya que esta

información es de suma relevancia para el diseño de programas de capacitación pertinentes y que aporten al logro de las finalidades de la educación inclusiva. Es así que, de todo lo anteriormente expuesto, surge la pregunta de investigación que guía el presente artículo.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas en las escuelas secundarias públicas del municipio de Izamal, Yucatán, México?

Para dar respuesta a esta interrogante se planteó el siguiente objetivo general del estudio.

Objetivo

Determinar el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas en las escuelas secundarias públicas del municipio de Izamal, Yucatán, México.

Fundamentación

La educación básica en el sistema educativo mexicano abarca los estudios de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 12 años) y secundaria (13 a 15 años), siendo que la edad normativa de este último coincide con la etapa de la adolescencia caracterizada por múltiples cambios físicos y emocionales, lo que resalta la importancia de este espacio escolar dados los conocimientos y destrezas que en éste se desarrollan, así como las habilidades para la vida que en él se cultivan; condición que evidencia la importancia de la inclusión plena de toda la población a este nivel educativo y de la calidad con la que se implementan los procesos formativos en este nivel.

En este sentido, garantizar una educación de calidad para todos implica, dejar de ver la diversidad como un problema de las personas que presentan una especificidad y centrar la mirada sobre la sociedad y todos aquellos factores que pueden generar su exclusión (Simari, 2021), pudiéndose definir estos como “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (López, 2011, p.42).

Entre estos obstáculos están las barreras erigidas por los propios docentes, mismas que se caracterizan por acciones como la promoción de una competitividad en el aula en vez del trabajo cooperativo y solidario; la priorización de estrategias pedagógicas derivadas de un currículo estructurado en disciplinas y sujeto a un libro de texto, en vez de propiciar un aprendizaje centrado en resolver situaciones problemáticas; así como la falta de conocimiento en la organización espacio-temporal, al no considerar las necesidades físicas de los alumnos o sus ritmos de aprendizaje en las planeaciones didácticas.

A este respecto, Simari (2021) clasifica las barreras vinculadas a la persona del profesor en: 1) barreras actitudinales, que se refieren a la suposición de que el alumno con NEE estaría mejor en una escuela de educación especial; 2) barreras metodológicas, que aluden a la creencia de que en la clase es imprescindible trabajar con niveles de

aprendizaje semejantes entre el alumnado y 3) barreras organizativas, vinculadas a las formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad para apoyar a la escuela.

Sobre este tema, Paz et al. (2019) consideran que algunas barreras se presentan por la inseguridad de los profesores para implementar estrategias o diseñar recursos para atender las especificidades de sus alumnos por miedo a no obtener los resultados que esperan y ser objeto de críticas de sus autoridades, padres de familia y colegas. Al respecto, Covarrubias Pizarro (2019) menciona que la identificación de éstas por parte del docente es fundamental, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, se dará mayor oportunidad a los estudiantes de desarrollar sus habilidades cognitivas.

Lo anterior deja en claro que, si el docente no está capacitado en materia de atención a la diversidad, por no haber sido formado en esta área y si no se le provee de estos conocimientos a partir de procesos de capacitación bien estructurados, que vayan más allá del ámbito teórico, difícilmente se podrá hacer realidad la educación inclusiva. Es en este sentido que González Rojas y Triana Fierro (2018), señalan que el docente debe tener la capacidad de poner en juego conocimientos de otras áreas que le permitan generar saberes nuevos al enfrentarse a la resolución de situaciones con los alumnos con NEE; tales como el reconocimiento de lo que requieren los estudiantes y la capacidad de construir entornos de aprendizaje activo en donde el estudiante sea el principal actor del proceso.

En otras palabras, un docente, al egresar de su formación inicial, no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, a fin de brindar respuestas educativas de calidad a la diversidad del alumnado a su cargo, siendo que a través de una formación continua, el profesor esté siempre preparado para responder a las demandas que puedan emerger (Angenscheidt y Navarrete, 2017); características que no están presentes en la mayoría de los profesores del sistema educativo mexicano.

Como puede verse, todas estas situaciones demuestran una falta de comprensión de la diversidad, lo cual tiene su origen en lo mencionado por González Rojas y Triana Fierro (2018), quienes afirman que la manera de enseñar del profesor está vinculada a la forma en que recibió sus clases, por lo que tendrá siempre la tendencia a enseñar como aprendió, la cual dista mucho de lo que debe ser un proceso educativo inclusivo.

En otras palabras, para hacer realidad la educación inclusiva se requiere entender que la mayor parte de las barreras para el aprendizaje y la participación que se les presentan a los estudiantes, no son erigidas por estos, sino que se dan por cuestiones asociadas al mal diseño de políticas, estructuras curriculares, el contexto en el que se desarrollan los procesos formativos y los agentes educativos que en él intervienen, por lo que su eliminación no es responsabilidad única de la persona que aprende sino de toda la sociedad en su conjunto, lo que da cuenta de la complejidad de su eliminación.

Es por ello que Paz et al. (2019), mencionan que la preparación de los profesores para la atención a la diversidad implica la adquisición de conocimientos para una mejor comprensión de un mundo diverso y pluricultural, a fin de que aprendan sobre cómo abordar eficazmente las cuestiones de tolerancia, equidad y justicia social. También es

indispensable que comprendan los contextos históricos, estructurales y políticos que conducen a prejuicios y situaciones de discriminación en los ambientes educativos, haciéndolos conscientes de los estereotipos que pueden estar presentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto de los estereotipos, Leyva Díaz (2005) menciona que a las mujeres se les atribuye un instinto maternal que obliga a las profesoras a ser más protectoras o cercanas al estudiante en su labor pedagógica, situación que no se exige de igual forma a sus pares varones, lo que genera una condición de desigualdad en el trato hacia los alumnos, dependiendo del sexo del profesor, cuando en realidad el perfil docente debería estar caracterizado por una serie de capacidades independientes del género. Entre las más relevantes es posible señalar: la identificación de necesidades derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de todo el alumnado, la valoración de las potencialidades de los alumnos y de sus contextos, la incorporación de modificaciones al currículo y la conformación de equipos y redes de apoyo institucional.

Si bien podría pensarse que la mayoría de estas capacidades son promovidas en las propuestas curriculares de las escuelas normales y de formación de maestros, resulta innegable que su promoción se hace pensando en contextos estandarizados y de condiciones ideales de infraestructura y tamaño de grupo, que no se ajustan a la realidad de los sistemas escolares de América latina, por lo que los futuros docentes presentan problemas para su aplicación al momento de realizar sus prácticas o incorporarse al mundo laboral.

Además, hay que reconocer que existe una resistencia natural al cambio hacia los modelos educativos inclusivos entre las plantas académicas, la cual se hace más notoria en función de la edad de los docentes, ya que como señalan Sevilla et al. (2018) esta variable determina el momento de formación de los docentes, por lo que los profesores de mayor edad pueden ser menos sensibles a las necesidades educativas que presentan sus alumnos.

Como puede verse, la escuela inclusiva demanda diferentes tipos de competencias, así como distintos niveles de involucramiento y colaboración entre los diversos actores educativos. No obstante, el profesor de aula sigue siendo pieza clave del proceso educativo. Es así que, dados los nuevos desafíos que se les presentan, resulta prioritario que su formación incluya la adquisición de competencias para educar en la diversidad y la inclusión, lo que demanda el impulso de políticas y acciones concretas de formación en el área de atención a diversidad.

Método

El proyecto de investigación del cual deriva el presente artículo se realizó desde el paradigma cuantitativo, con alcance correlacional y diseño no experimental, clasificando como un estudio transeccional, de acuerdo con la temporalidad de recolección de los datos.

La población se conformó por los docentes adscritos a las secundarias públicas de Izamal, Yucatán, México, durante el curso escolar 2023-2024. La muestra se determinó

mediante un censo; es decir, se consideró a todos los profesores que estuvieron presentes en el momento de la recolección de datos obteniéndose la participación de 52 profesores, siendo el único criterio de exclusión el tener menos de dos años de antigüedad en el plantel.

Algunos datos generales relevantes de los participantes son que el 48.1% eran varones y el mayor porcentaje tenían una edad entre 41 y 50 años. Al respecto de su experiencia docente, el 34.6% son profesores noveles y este mismo porcentaje pudieran considerarse expertos al haber desempeñado actividades pedagógicas entre 20 y 30 años; siendo que el 94.2% del total de docentes manifestó haber tenido estudiantes con necesidades educativas en su aula.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario dirigido a la planta docente, denominado Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad, mismo que se basó en el desarrollado por Mena Ramos y García Sanz (2017). Éste se organizó en dos secciones: la primera se enfocó en información general de los participantes, mientras que la segunda evaluó seis áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE: académica, didáctica, organizativa, comunicativa, integradora y evaluadora; utilizándose una escala de respuesta tipo Likert (1= completamente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3 = de acuerdo y 4 = completamente de acuerdo). Una descripción más detallada de estas áreas es la que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Tabla de especificaciones

Área Evaluada	Descripción	Ítems
Didáctica	Competencias que permiten al docente identificar y transformar el saber formal de los contenidos y la información, en saber aprendido por sus alumnos.	1 al 13
Académica	Son aquellas competencias relacionadas con las capacidades para apropiar el conocimiento, interpretarlo, dar razones, explicar y generar nuevas ideas.	14 al 16
Organizativa	Dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.	17 al 24
Comunicativa	Habilidad de comunicar bien, de ser entendido y entender a los demás, de saber estructurar este proceso para establecer las relaciones dentro y fuera del aula, donde se integran la correcta escucha, lectura, así como la expresión oral y escrita.	25 al 27
Integradora	Competencias amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas.	28 al 34
Evaluadora	Saber evaluar, saber cómo evaluar y poner en práctica la evaluación con un amplio conjunto de técnicas y métodos.	35 al 40

Para la validación del instrumento se realizó un juicio de expertos que contó con la participación de cinco jueces, todos ellos con amplia experiencia en materia educativa y conocimientos sobre técnicas de medición educacional. Para este propósito se elaboró un formato para facilitar la labor de los jueces en el cual se les pedía realizaran un juicio sobre los reactivos en escala tipo Likert, utilizando la siguiente escala 1. Se rechaza, 2. Se acepta con modificaciones y 3. Se acepta sin modificaciones.

Con los datos obtenidos, se procedió a determinar qué ítems debían ser eliminados o reformulados de acuerdo con los procedimientos establecidos por Barbero et al. (2007), mismos que están en función de la media, desviación estándar y el rango intercuartílico (Q3 - Q1)

1. Que el valor de la media de cada ítem fuera igual o superior a 1.5

2. Las siguientes consideraciones de la diferencia del cuartil 3 (Q3) y el cuartil 1(Q1):

a) Si $0 \leq Q3 - Q1 \leq 1$ el ítem se aceptaba

b) Si $1 < Q3 - Q1 \leq 2$ el ítem revisaba y reformulaba

c) Si $Q3 - Q1 > 2$ el ítem era rechazado.

Adicionalmente, se realizó un estudio piloto que contó con la participación de 13 maestros con características similares a las de la población en estudio. Los datos recabados permitieron estudiar la confiabilidad del instrumento a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual tuvo un valor de 0.949, siendo que el valor de éste para cada dimensión fue superior en todos los casos a 0.821, lo que lo hace un instrumento confiable con buena consistencia interna.

Para la recolección se solicitó la autorización a las autoridades de los planteles en estudio para la administración del cuestionario en la sala de maestros de cada escuela. El día de la aplicación, primeramente, se les explicó a los docentes la finalidad del cuestionario y se les pidió manifestaran su deseo de participar en la investigación a través de un consentimiento informado que se encontraba anexo a los cuestionarios en la parte frontal de estos, permaneciéndose con ellos el tiempo que duró la aplicación (40 minutos), por si surgía alguna duda. Una vez realizada la recolección de los datos se procedió a su captura en una base de datos con la ayuda del paquete estadístico SPSS para su posterior análisis.

En cuanto al tratamiento de los datos, el análisis de la información de carácter sociodemográfico, antecedentes académicos y laborales de los participantes se realizó a través de la estadística descriptiva, haciendo uso de tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, así como mediante el cálculo de algunas medidas de tendencia central y dispersión, atendiendo a la naturaleza de la escala de medición de las variables.

Por otra parte, con intención de determinar el nivel de desarrollo de las diferentes áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas, se construyeron indicadores en escala de cero a cien para cada una de ellas a través de la formula:

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

En donde:

$I = Indicador\ de\ cada\ área$

$S_r = Suma\ de\ los\ reactivos\ pertenecientes\ al\ área\ en\ estudio$

$$Min = Valor\ mínimo\ en\ el\ apartado\ del\ área\ estudiada$$

$$Rango = Diferencia\ entre\ el\ valor\ máximo\ y\ mínimo$$

Una vez construidos estos indicadores se calculó la media y la desviación estándar de estos, siendo que, a mayor valor de la media, mayor nivel de desarrollo del área de la competencia.

Adicionalmente, con el fin de identificar los aspectos específicos en las áreas de competencia o dimensiones cuya puntuación en su indicador respectivo resultó menor a 70 puntos, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, acordando que un determinado aspecto tendría esta condición si al menos el 30% de los encuestados daba respuesta en la parte negativa de la escala Likert utilizada (Completamente en desacuerdo y En desacuerdo), tal como se identifican en Sevilla et al. (2018).

Asimismo, con la intención de determinar si existía diferencia en el nivel de desarrollo de las diferentes áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas especificas en función de sexo, tipo de contratación, haber recibido o no formación en materia de atención a la diversidad, haber tenido o no estudiantes con necesidades educativas específicas y tener actualmente o no alumnos con estas características, se realizaron procesos comparativos a través de la prueba t para muestras independientes, previa comprobación del supuesto de normalidad de las variables estudiadas (indicadores de cada dimensión) a través de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov.

De manera similar, se realizó un proceso comparativo para determinar si existía diferencia en el nivel de desarrollo de las diferentes áreas en función del rango de experiencia docente de los profesores, a través de la técnica de análisis de varianza. Finalmente, se exploró la relación de la edad de los participantes con el nivel de desarrollo de las diferentes áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas, esto a través del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson entre los indicadores respectivos y los valores de la edad.

Resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos de esta investigación, a fin de dar respuesta al objetivo planteado. En primer lugar, con la intención de determinar el nivel de desarrollo de cada una de las áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Específicas, se calculó la media y la desviación estándar de los indicadores de cada una de éstas, mismas que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Nivel de desarrollo de áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE

Área	Promedio	Desviación estándar
Didáctica	72.04	14.58
Académica	49.35	20.57
Organizativa	71.07	18.08

Comunicativa	73.50	21.23
Integradora	69.32	16.45
Evaluadora	77.88	18.84

Como puede apreciarse en la Tabla 2, las áreas de la competencia docente que presentan un menor desarrollo son la académica seguida de la integradora.

Adicionalmente, con el fin de identificar los aspectos específicos de las áreas o dimensiones de competencia académica e integradora que denotaban una falta de desarrollo de ellas, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada una, siendo los resultados del área académica los que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Análisis del área académica

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	De acuerdo F %	Completamente de acuerdo F %
28. Integro alumnos/as con diferentes niveles y capacidades en distintos grupos.	1 1.9%	7 13.5%	31 59.6%	13 25.0%
29. Soy capaz de atender la diversidad áulica, poniendo en práctica el principio de la equidad.	1 1.9%	2 3.8%	31 59.6%	18 34.6%
30. Utilizo los conocimientos previos de los estudiantes para crear situaciones de aprendizajes relacionadas con los temas a trabajar en clase.	1 1.9%	3 5.8%	28 53.8%	20 38.5%

Tabla 4

Análisis del área integradora (Continuación)

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	De acuerdo F %	Completamente de acuerdo F %
31. Desarrollo prácticas incluyentes, de manera que todos los alumnos/as tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus circunstancias	1 1.9%	6 11.5%	26 50.0%	19 36.5%
32. Transmito al alumnado la idea de que la convivencia es una tarea de todos.	0 0.0%	4 7.7%	25 48.1%	23 44.2%
33. Ofrezco apoyo psicopedagógico a los estudiantes que lo necesitan.	3 5.8%	18 34.6%	21 40.4%	10 19.2%
34. Involucro a las familias de todos mis alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje	1 1.9%	22 42.3%	25 Del	4 7.7%

Del análisis de la Tabla 4, se observa que los únicos aspectos del área integradora de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas que denotan una falta de desarrollo son los relacionados con el ofrecimiento de apoyo psicopedagógico a los estudiantes que lo necesitan y el involucramiento de las familias de todos los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, para determinar si existe relación entre el nivel de desarrollo de las áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE y la edad de los docentes, se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores respectivos como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Análisis de la relación del nivel de desarrollo de las áreas con la edad de los profesores

Aspecto evaluado	R	Sig
Didáctica	0.07	0.611
Académica	0.05	0.714
Organizativa	0.07	0.604
Integradora	0.10	0.475
Evaluadora	0.13	0.326
Comunicativa	0.13	0.330

Del análisis de la Tabla 5 se observa que no existe relación de la edad con el nivel de desarrollo de las diferentes áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas.

También, a fin de verificar el cumplimiento del supuesto de normalidad en los indicadores de las áreas o dimensiones de competencia para la aplicación de procesos estadísticos inferenciales, se realizó la prueba de Kolmogorov Smirnov cuyos resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Comprobación del supuesto de normalidad para procedimientos inferenciales

Aspecto evaluado	K	Sig
Didáctica	0.106	0.200
Académica	0.098	0.123
Organizativa	0.111	0.057
Integradora	0.097	0.215
Evaluadora	0.113	0.062
Comunicativa	0.093	0.119

De lo observado en la Tabla 6 se deduce que los indicadores de cada una de las dimensiones analizadas siguen un comportamiento normal.

De modo adicional, se realizó un proceso comparativo de las áreas en función del hecho de haber recibido o no formación en materia de atención a la diversidad; a través de la prueba t para muestras independientes; siendo los resultados los que se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Relación del nivel de desarrollo de las áreas en función de haber recibido o no formación

Aspecto evaluado	t	P
Didáctica	1.14	0.257

Académica	1.43	0.158
Organizativa	0.05	0.960
Integradora	0.95	0.343
Evaluadora	1.29	0.202
Comunicativa	0.72	0.472

Del análisis de la Tabla 7, se observa que no existe diferencia en el nivel de desarrollo de las diferentes áreas de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas en función de haber recibido o no formación en el área de atención a la diversidad.

En la misma línea, se realizó un proceso comparativo de las dimensiones de la competencia docente en función del rango de antigüedad de los profesores, los resultados pueden verse en la Tabla 8.

Tabla 8

Análisis comparativo de las dimensiones en función a los años de experiencia

Aspecto evaluado	F	Sig
Didáctica	1.04	0.381
Académica	0.37	0.769
Organizativa	0.75	0.524
Integradora	0.32	0.810
Evaluadora	2.25	0.094
Comunicativa	0.17	0.910

Conclusiones

Entre los hallazgos más relevantes de este estudio, resalta el hecho de que el área académica de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas resulta ser la menos desarrollada, lo cual pone de manifiesto una falta de habilidad y conocimientos de los profesores para propiciar el aprendizaje de todos sus estudiantes. Esta situación puede atribuirse a la falta de formación en el área, lo que sugiere la necesidad de reformar el currículo de las escuelas normales y de formación de maestros, ya que en este tipo de instituciones la preparación que se brinda a los futuros docentes en materia de atención a la diversidad es muy incipiente, propiciando que no se promuevan ambientes inclusivos en las escuelas.

Dicho proceso de modificación curricular resulta ser una tarea compleja, ya que al interior de este tipo de instituciones el personal docente con los conocimientos suficientes para realizar esta labor es escaso y aun cuando recurran a expertos en el tema externos a ellas, la implementación de los nuevos programas puede presentar limitaciones por no haber profesores con el perfil para impartir las asignaturas vinculadas con el área de inclusión y atención a la diversidad. De aquí que dichos cambios deben venir acompañados de procesos de capacitación y habilitación de las plantas académicas que especialicen a los docentes en el tema, de modo que ellos puedan ser capaces de promover y transferir a los estudiantes a su cargo las competencias necesarias para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas.

Este resultado encuentra eco en lo mencionado por González Rojas y Triana Fierro (2018), quienes señalan que los docentes suelen enseñar de la misma manera como

aprendieron, lo cual hace que se reproduzcan patrones de enseñanza caracterizados por la escasa preparación en materia de atención a la diversidad y que limitan a los docentes en ejercicio y a los futuros docentes en la aplicación de estrategias inclusivas con sus estudiantes.

Algo que llama la atención entre los resultados obtenidos es que, desde la perspectiva de los participantes, el área más desarrollada resultara ser la evaluadora, lo que indica que los profesores se perciben con habilidades y conocimientos suficientes para evaluar a sus estudiantes, sin importar sus necesidades educativas específicas. Lo cual pudiera estar en disonancia con el hecho de que la dimensión académica haya resultado ser la peor evaluada, dado que ésta involucra conocimientos para el diseño de un proceso de evaluación inclusivo, a este respecto, es posible que la deseabilidad social haya propiciado algún sesgo en el patrón de respuestas. Una explicación plausible a esto es que los docentes consideran que apegarse a las formas y criterios de evaluación que les imponen las autoridades educativas es evaluar de manera inclusiva, lo cual dista mucho de ser verdad, ya que por el contrario dichas formas están pensadas en "estudiantes promedio" por lo que no consideran la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje que se presentan en las aulas, lo que sugiere la necesidad de implementar talleres dirigidos a los docentes en donde se trabaje el diseño de procesos de evaluación que resulten pertinentes a las necesidades educativas específicas que pudieran presentar los alumnos.

Otra conclusión que se obtiene en el presente estudio hace referencia a que las dimensiones integradora y didáctica resultaron evaluadas en un nivel suficiente, lo cual pudiera obedecer al hecho de que los docentes ya han asimilado dialécticamente en su estructura cognitiva los conceptos y elementos relativos a la inclusión, lo cual no necesariamente implica su aplicación en el aula. También, cabe la posibilidad de que, al no tener una formación académica en el área de las NEE, pudieran pensar que los recursos, conocimientos y habilidades con los que cuentan son suficientes para llevar a la práctica su proceso de enseñanza inclusivo con las mismas estrategias para todos los alumnos.

Asimismo, los datos obtenidos reportan que los docentes consideran tener las habilidades organizativas y de gestión del tiempo para la construcción de ambientes inclusivos, es decir, se perciben con el conocimiento sobre cómo ejecutar y administrar las acciones didácticas y materiales que se relacionan con el proceso de aprendizaje del alumno, aun cuando esto contrasta con los resultados de la dimensión académica.

Estos resultados encuentran eco en lo mencionado por Stanbaick y Stanbaick (2004; citado por Paz et al., 2019) quienes opinan que pudiera haber una inseguridad por parte de los docentes al momento de atender las necesidades de sus alumnos, debido al posible temor a ser juzgados por las nuevas adecuaciones en su proceso de enseñanza, lo cual provoca que no haya una buena selección de métodos y técnicas orientadas a conseguir mejores adaptaciones curriculares producto de la colaboración profesional entre colegas.

Lo descrito hasta este momento deja en claro la gravedad de que el área o dimensión académica resulte ser la menos desarrollada, ya que esto no solo da cuenta de la ausencia de conocimientos en materia de atención a la diversidad, sino que hace suponer a los docentes que los conocimientos que poseen son suficientes para atender las

necesidades educativas específicas de sus alumnos, lo que condiciona su participación en los procesos de capacitación y habilitación en el tema de inclusión al creer que lo que hacen ya se ajusta a lo que se establece en el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA).

Otro hallazgo del estudio hace referencia a que la dimensión comunicativa no presentó áreas de mejora, lo cual obedece al hecho de que ésta es una competencia genérica de todo profesional; sin embargo, autores como Zambrano (2006; citado por Morazán Murillo, 2013) señala que un buen desarrollo de la competencia comunicativa supone que el docente se cuestione sobre ¿qué sabe? ¿cómo comunica lo que sabe? y ¿cómo transforma lo que sabe para que otros lo aprendan?; ya que una buena habilidad comunicativa radica en escuchar detenidamente las ideas y emociones que expresan los estudiantes.

Sobre este punto, Covarrubias Pizarro (2019) afirma que una buena comunicación por parte del docente con sus alumnos y sus familias es un factor importante para lograr una inclusión educativa, debido a que los profesores y la familia deben trabajar de la mano con el alumno para poder identificar las barreras de aprendizaje que pudieran presentarse y brindar apoyo de acuerdo con su contexto, de modo que esto permita una participación activa fuera y dentro del aula.

De lo anteriormente comentado sobre la competencia comunicativa, se infiere que ésta implica la capacidad de escucha por parte del docente las voces de sus estudiantes, lo cual muchas veces no se da al interior de las aulas debido en parte nuevamente a la forma en que el docente aprendió durante su etapa de estudiante, en la que la enseñanza se daba a través de modelos conductistas que dejaban poco espacio para el intercambio de ideas entre el profesor y los alumnos, lo que sugiere la necesidad de trabajar este elemento de la competencia comunicativa a través de la sensibilización de las plantas académicas sobre la importancia de la interacción con sus estudiantes tal como marca la frase “Nada para nosotros sin nosotros”.

Por otra parte, con base en los resultados del presente estudio, es evidente que el género de los docentes no es un factor que afecte el desarrollo de su competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas, situación que se contrapone a los señalado por Leiva Díaz (2005) quien menciona que las docentes que son madres tienen un comportamiento femenino protector en su labor pedagógica, debido a un instinto maternal, lo que ha llevado a considerarlas las segundas madres de los niños que están bajo su responsabilidad.

Otra conclusión que se alcanza en el presente estudio es que la edad no se vinculó con el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas, esto contrasta con las afirmaciones de Gökdere (2012; citado por Sevilla et al., 2018) quien afirma que la edad determina en buena medida el periodo en que el profesor se formó y con el modelo educativo imperante de ese momento; por lo tanto, que la edad no guarde relación con la percepción hacia la educación inclusiva, deja ver que la formación docente, en mucho tiempo no ha contemplado el tema de atención a la diversidad.

Otro hallazgo del presente estudio indica que no existe relación entre la experiencia docente y el nivel de desarrollo de la competencia para atención de alumnos

con necesidades educativas específicas, lo cual pudiera deberse a que, dada la carencia de conocimientos sobre el tema de diversidad, las experiencias que han tenido los profesores en el trabajo con alumnos con necesidades educativas han sido poco formativas y significativas; lo que hace que su percepción acerca de su inclusión se torne negativa, al generarles estrés y ansiedad.

Este resultado se vincula con las ideas de Sevilla et al. (2018), quienes mencionan que muchos profesores han tenido vivencias en donde se vieron forzados a trabajar con alumnos con necesidades educativas sin estar preparados para ello, de modo que estas experiencias han moldeado de algún modo su actitud hacia la inclusión educativa.

Las conclusiones previamente señaladas dan cuenta de las necesidades de capacitación docente, entendida como un proceso continuo y orientado a la práctica, en materia de inclusión y atención a la diversidad, a fin de que los profesionales de la educación se sientan más seguros al momento de trabajar con alumnos con NEE. Para esto, será indispensable propiciar espacios suficientes para el análisis de experiencias referentes a su educación formal y complementaria en el campo de la educación inclusiva, así como de las vivencias ligadas a su vida laboral, tanto aquellas que fueron exitosas como las que no dieron los resultados deseados, de modo que con esto puedan fortalecer sus competencias, enriquecer su práctica profesional y contribuir al desarrollo integral de todos sus estudiantes.

Referencias

Amaro Amaro, M. C. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior. *Revista Educación Inclusiva, 12*(1), 51-66. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7017824.pdf

Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, *11*(2), 233-243. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212017000200233#:~:text=Se%C3%B1ala%20que%20hay%20tres%20factores,a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20experiencia.

Arnáiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia. http://hdl.handle.net/10201/67359

Banco Mundial (2007). *Informe anual 2007*. Banco Mundial

Barbero, L., Vila, D., & Suárez, J. (2007). *Psicometría*. UNED.

Bazurto-Ordóñez, M., & Samada-Grasst, Y. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, *6*(1), 1374-1389. https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2248

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf

Clausen, A. M., Anderson, A., Spooner, F., Walker, V. L., & Hujar, J. (2023). Preparing General Education Teachers to Include Students with Extensive Support Needs: An Analysis of "SPED 101" Courses [Preparación de profesores de educación general para incluir a estudiantes con necesidades de apoyo extenso: Un análisis

de los cursos SPED 101]. *Teacher Education and Special Education*, *46*(2), 146-161. https://doi.org/10.1177/08884064221114133

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf

Chacón Casanova, M. J. (2022). *La competencia docente para la atención de necesidades educativas especiales.* [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán].

Fonseca, S., Requeiro, R., & Valdés, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(5), 438-444. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500438

García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Ramos Estrada, D. Y., & Rubio Rodríguez, S. (2023). Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *22*(48), 48–64. https://doi.org/10.21703/0718- 5162.v22.n48.2023.003

Garma, A., Cámara, A., & Baas, M. (2019). Necesidades Educativas Especiales: su Atención inclusiva en preescolares regulares de Mérida, Yucatán. *CONISEN, 1-20.* http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P446.pdf

González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, *21*(2), 200-218. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Gunarhadi, Sunardi, Rejeki, A., & Anwarb, M. (2015). Pedagogic Mapping of Teacher Competence in Inclusive Schools. [Mapeo pedagógico de las competencias del profesorado en escuelas inclusivas]. *CORE*, *1*(1), 389-394. https://core.ac.uk/reader/289793135

Hair, J., Anderson, R, Thathan, R., & Black, W. (2001) *Análisis multivariante*. Prentice Hall.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática [INEGI] (2020). La discapacidad en México. Cuéntame de México-Sección educativa http://cuentame.inegi.org.mx/explora/población/discapacidad/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática [INEGI] (2024). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad* INEGIINFORMA 684(24) http://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aporposito/2024/EAP_PCD24.pdf

Leiva Díaz, V. (2005). Prácticas maternales en la docencia de la enseñanza básica: estudio de caso. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), *3-4*(109-110), 167-181. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311013

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mena Ramos, R., & García Sanz, M. P. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad.* Universidad de Murcia http://hdl.handle.net/10201/53959

Morazán Murillo, S.Y. (2013). *Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán].

Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L, Jiménez, J. A., 6 Tapia, E. E. (2021). La Inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias, 8*(2), 1-10. http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf

Núñez, V. (2022). El rol docente ante la diversidad en el aula: Análisis pedagógico de la práctica docente. *Consejo de Formación en Educación*, 1-21. http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2108

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa/PDF/374447spa.pdf.multi

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009) *Panorama de la Educación 2009.* OCDE

Paz, C., Cardona, M., & Giner, A. (2019). C*ompetencias docentes para la atención a la diversidad: una experiencia en la formación inicial de docentes*. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/335831198_COMPETENCIAS_DOCENTES_PARA_LA_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD_UNA_EXPERIENCIA_EN_LA_FORMACION_INICIAL_DE_DOCENTES

Rihter, J., Kosak Babuder, M., & Selan, J. (2021). Competence of Slovenian art teachers in working with pupils with special educational needs. [Competencia de los profesores de arte eslovenos para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales]. *Educational Studies*, *49*(4), 628–643. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873740

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *La integración escolar en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/681/La_integraci_n_educativa_en_el_a ula_-_Carrera_Magisterial.pdf

Serrano Lerma, K. A., & Ontiveros Hernández, V. C. (2023). *La inclusión educativa en la educación media superior*. Universidad Pedagógica de Durango. http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/InclusionEducativa.pdf

Sevilla, D., Martín, M., & 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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115

Simari, M. V. (2021). *El desafío de la Inclusión educativa* [Tesis de psicopedagogía]. Pontificia Universidad Católica Argentina. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12460/1/desafio-inclusion-educativa.pdf

UNESCO (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO.

Zhizhko, E. A. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*, *17*(43), 249-270. https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774