

Currículo de Magisterio de Preprimaria Monolingüe: perfil profesional docente y su adaptación en educación inclusiva



M.A. Handy Esmith Iboy Catalán

Maestría en Curriculum, Escuela de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades

Universidad de San Carlos de Guatemala

catalanhandy@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-2938-3905>

Resumen

El presente estudio evaluó el alcance del currículo del Magisterio de Preprimaria Monolingüe en la formación del perfil profesional docente y su adaptación a la educación inclusiva. Los resultados evidenciaron una débil articulación entre el currículo de formación inicial y las exigencias de la educación inclusiva, reflejándose en el escaso abordaje de normativas sobre derechos de niños y niñas con discapacidad, limitada incorporación de contenidos y estrategias metodológicas, insuficiente preparación para adaptar la enseñanza y una percepción de inseguridad profesional frente al trabajo en aulas inclusivas. Asimismo, se identificó que gran parte de los aprendizajes para responder a la inclusión se ha construido desde la experiencia práctica y no desde una formación curricular sistemática.

Se concluyó que el currículo del magisterio de preprimaria monolingüe integra de manera parcial elementos vinculados con la educación inclusiva, lo que limita la consolidación de un perfil profesional docente pertinente para atender la diversidad en el aula y evidencia la necesidad de fortalecerlo mediante una integración estructural del enfoque inclusivo, estrategias pedagógicas específicas y prácticas supervisadas en contextos reales.

Palabras clave:

Currículo, perfil profesional docente, educación inclusiva, formación inicial docente, preprimaria.

Abstract

This study evaluated the scope of the Monolingual Preschool Teacher Training curriculum in shaping the professional profile of teachers and its adaptation to inclusive education. The findings revealed a weak articulation between the initial training curriculum and the demands of inclusive education, reflected in the limited coverage of regulations concerning the rights of children with disabilities, the insufficient incorporation of content and methodological strategies for addressing diversity, the limited preparation to adapt teaching practices, and the perception of professional insecurity when working in inclusive classrooms. Likewise, it was found that much of the learning required to respond to inclusion has been built through practical experience rather than through systematic curricular training. It is concluded that the Monolingual Preschool Teacher Training curriculum only partially integrates elements related to inclusive education, which limits the consolidation of a professional teaching profile capable of addressing diversity in the classroom and highlights the need to strengthen the curriculum through a structural integration of the inclusive approach, specific pedagogical strategies, and supervised practice in real contexts.

Keywords:

Curriculum, professional teaching profile, inclusive education, initial teacher training, preschool education

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental dentro de la agenda educativa internacional, al reconocer el derecho de todos los niños y niñas a acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo. En este marco la formación inicial docente ocupa un lugar central, ya que de ella depende en gran medida la preparación de profesionales capaces de responder a la diversidad presente en las aulas. En Guatemala, aunque existen disposiciones normativas que respaldan la inclusión educativa, persisten tensiones entre lo que establecen las políticas y lo que efectivamente se desarrolla en los procesos formativos del profesorado, particularmente en el nivel preprimario.

Desde la perspectiva curricular el currículo no se puede entender únicamente como un listado de contenidos, sino como una construcción pedagógica y social que organiza propósitos, experiencias de aprendizaje, metodologías y evaluación en función de un perfil profesional determinado, Stenhouse (1987) plantea el currículo como un proyecto susceptible de crítica y transformación desde la práctica; Tyler (1986) concibe como una estructura organizada a partir de objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación; Arnaz (1990)

destaca que su diseño debe responder a necesidades sociales concretas, estos planteamientos permiten analizar si el currículo del Magisterio de Preprimaria Monolingüe responde realmente a las exigencias actuales de la educación inclusiva o si mantiene vacíos formativos que afectan el desarrollo del perfil profesional docente.

La literatura académica advierte que la simple inserción física de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares es insuficiente (Dueñas Buey, 2010; Escudero Muñoz, 2012; García Sabater, 2021). Se requiere transformar la cultura escolar, el currículo y las prácticas pedagógicas para garantizar participación, aprendizaje y equidad, a ello se suma el aporte del Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone anticipar la diversidad desde la planificación educativa mediante múltiples formas de representación, expresión y participación. Sin embargo, la incorporación de estos enfoques dentro de la formación inicial docente sigue representando un reto, especialmente cuando los programas formativos abordan la inclusión de manera fragmentada o eminentemente teórica.

La problemática adquiere mayor relevancia en el contexto guatemalteco, donde la educación inclusiva cuenta con respaldo legal y político, pero enfrenta dificultades en su concreción formativa y

pedagógica. Se evidencia que el currículo del Magisterio de Preprimaria Monolingüe no ha sido actualizado de forma integral para responder a las demandas de atención a niños y niñas con discapacidad y que gran parte de los aprendizajes que los docentes desarrollan para enfrentar la inclusión se construyen posteriormente en la práctica profesional. Esta situación genera una brecha entre el perfil de egreso esperado y las competencias reales requeridas para atender la diversidad en el aula preprimaria.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo evaluar el alcance del currículo del Magisterio de Preprimaria Monolingüe en la formación del perfil profesional docente y su adaptación a la educación inclusiva, a partir del análisis de normativas, componentes curriculares, percepción de docentes egresados y elementos de fortalecimiento curricular derivados de la investigación.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, sustentado en el paradigma pragmático, con alcance descriptivo-interpretativo y diseño secuencial explicativo. En una primera fase se recolectaron datos cuantitativos mediante la técnica de la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario estructurado (previamente validado por el juicio de tres expertos MSc.

Miriam Fajardo experta en currículum, Mag. María José Hernández Smayoa, experta en derechos de niños y adolescencia y discapacidad y Mag. Luisa Fernández Paniagua, experta en primera infancia), la muestra fue de tipo no probabilístico intencional o por criterio, debido a que no se seleccionó de manera aleatoria, sino tomando en cuenta a participantes vinculados directamente con el currículo de Magisterio de Preprimaria Monolingüe y la educación inclusiva. Se incluyeron 10 docentes egresados de la carrera y 29 estudiantes graduandos de la Escuela Normal Rural No. 4 Doctor Elizardo Urizar Leal, ubicada en Salamá, Baja Verapaz. La selección respondió a criterios de pertinencia, disponibilidad y relación directa con el objeto de estudio, con el propósito de identificar percepciones sobre la incorporación de normativas, componentes curriculares, estrategias metodológicas, perfil profesional y propuestas de mejora vinculadas con la educación inclusiva.

En una segunda fase se trabajó el componente cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas, previamente validadas mediante juicio de tres expertos en currículum, derechos de niñez y adolescencia, discapacidad y primera infancia. Las entrevistas fueron dirigidas a una muestra no probabilística intencional o por criterio, conformada por 10 docentes formadores, 1 supervisor educativo y 1 coordinadora del

nivel preprimario, seleccionados por su vinculación directa con la formación docente, el acompañamiento pedagógico y la gestión educativa del nivel preprimario. Asimismo, se desarrolló un grupo focal con 10 docentes egresados de la carrera de Magisterio de Preprimaria Monolingüe, incluidos por su experiencia en el ejercicio profesional y por su capacidad para aportar información sobre los desafíos que enfrentan en la atención educativa de niños y niñas con discapacidad. La información cuantitativa fue organizada y analizada mediante procedimientos de estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes; mientras que los datos cualitativos fueron examinados a partir del análisis de contenido, la codificación y la síntesis temática. La integración de ambas fases se realizó mediante triangulación metodológica, lo que permitió contrastar los hallazgos empíricos con los objetivos del estudio y comprender de manera más amplia el alcance del currículo del Magisterio de Preprimaria Monolingüe en la formación del perfil profesional docente para la educación inclusiva.

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan a partir del análisis de la

información recopilada mediante el cuestionario aplicado a docentes egresados y estudiantes graduandos de Magisterio de Preprimaria Monolingüe, el propósito fue identificar en qué medida el currículo oficial de formación docente incorpora contenidos, enfoques y herramientas pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a estudiantes con discapacidad.

El análisis permitió identificar percepciones relacionadas con cuatro aspectos fundamentales: el abordaje de las leyes y políticas educativas sobre inclusión, la formación en estrategias metodológicas para la atención a la discapacidad, el desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva y la preparación para identificar necesidades educativas especiales en el aula.

En primer lugar, se analizó la percepción de los participantes respecto al abordaje de leyes y políticas educativas vinculadas con la educación inclusiva durante su proceso de formación docente. Los resultados evidencian que una parte significativa de los participantes considera que estos contenidos no fueron desarrollados de manera suficiente durante su formación.

Tabla 1
Percepción sobre el abordaje de leyes y políticas educativas de inclusión durante la formación docente.

Respuesta	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	51.7%
En desacuerdo	10.3%
De acuerdo	31%
Totalmente de acuerdo	6.9%

Nota: la tabla muestra los resultados de la opinión de los docentes y estudiantes graduandos sobre el abordaje del marco normativo dentro de su formación docente.

Los datos en la Tabla muestran que el 62% manifiestan estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que durante su formación docente se hayan abordado adecuadamente las leyes y políticas educativas relacionadas con la educación inclusiva. Este resultado refleja una debilidad en la formación inicial docente, considerando que el conocimiento del marco legal es un elemento fundamental para garantizar la implementación efectiva de prácticas educativas inclusivas. Sin embargo, el 37.9% manifestó estar de acuerdo, lo cual al profundizar en el grupo focal, se pudo identificar que se debe más a la percepción de pensar que cuando se egresa, se piensa que le enseñaron lo suficiente, cuando en la vida real no es así, también hay que considerar que en el año en el cual muchos docentes egresaron, aún no se tenía la normativa actual con lo cual, se puede inferir que la ausencia de esos conocimientos en contraste con las

necesidades de hoy en día, hay una carencia de conocimientos.

Desde el análisis cualitativo, varios participantes señalaron que durante su formación se abordaron algunos contenidos relacionados con la diversidad educativa, pero no se profundizó en el análisis de las políticas públicas ni en los marcos legales que orientan la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Algunos docentes egresados indicaron que estos temas fueron mencionados de manera general en ciertos cursos, sin desarrollar un análisis crítico ni su aplicación en la práctica pedagógica. Diversos estudios han señalado que la formación docente en educación inclusiva requiere integrar no solo contenidos pedagógicos, sino también el conocimiento del marco legal que respalda las políticas educativas inclusivas.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Rico (2010), quien señala que el reconocimiento legal de los derechos educativos de las personas con discapacidad constituye un avance importante, pero no garantiza por sí mismo la transformación de las prácticas educativas si no se acompaña de procesos formativos que permitan a los docentes comprender y aplicar dichos marcos normativos en el aula. De manera similar, Arriola y Sunuc (2018) destacan que las políticas de inclusión educativa requieren ser acompañadas por procesos de capacitación docente y fortalecimiento institucional para lograr una verdadera implementación en el sistema educativo, los resultados guardan relación con los principios establecidos en la Convención de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) la cual establece que los sistemas educativos deben garantizar la participación plena de las personas con discapacidad

mediante políticas, estrategias pedagógicas y recursos adecuados. En el contexto educativo guatemalteco, el Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC, 2008) también reconoce la necesidad de promover un modelo educativo inclusivo que permita atender la diversidad de estudiantes presentes en el aula.

En este sentido los resultados de la investigación evidencian que, aunque los docentes reconocen la existencia de políticas educativas orientadas a la inclusión, aún persiste la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente en relación con la interpretación y aplicación de dichas normativas dentro del contexto educativo. Esta situación sugiere la importancia de promover espacios de capacitación y actualización profesional que permitan a los docentes desarrollar mayores competencias para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

Tabla 2
Estrategias metodológicas recibidas para atender estudiantes con discapacidad

Respuesta	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	27.6%
En desacuerdo	37.9%
De acuerdo	27.6%
Totalmente de acuerdo	6.9%

Nota: la tabla muestra la opinión de docentes y estudiantes graduandos sobre las metodologías recibidas para atender a estudiantes con discapacidad en las aulas.

Los resultados muestran que el 65.5% de los participantes considera que durante su formación docente no recibió suficientes estrategias metodológicas para atender estudiantes con discapacidad. Este hallazgo revela una percepción de insuficiencia en la preparación pedagógica para responder a la diversidad dentro del aula.

El análisis cualitativo refuerza estos resultados, ya que varios participantes señalaron que durante su formación se abordaron contenidos teóricos relacionados con la educación inclusiva, pero no se proporcionaron herramientas pedagógicas concretas para la atención de estudiantes con discapacidad. Algunos docentes mencionaron que la formación recibida se centró en aspectos conceptuales, sin incluir experiencias prácticas que permitieran desarrollar habilidades para la adaptación de estrategias didácticas.

Estos resultados guardan relación con los planteamientos de Stenhouse (1987), quien señala que el currículo debe concebirse como un proceso dinámico que se desarrolla

en la práctica educativa, permitiendo a los docentes adaptar las estrategias de enseñanza según las características y necesidades de los estudiantes. De manera similar, Tyler (1986) plantea que la planificación curricular debe orientarse hacia la consecución de objetivos educativos que respondan a las necesidades reales del contexto, lo cual implica seleccionar estrategias metodológicas coherentes con los aprendizajes que se desean promover. En este contexto, los resultados del estudio evidencian que los docentes participantes reconocen la importancia de utilizar estrategias metodológicas inclusivas; sin embargo, también identifican la necesidad de fortalecer, dentro del contexto analizado, los procesos de formación docente para que dichas estrategias puedan aplicarse de manera sistemática y efectiva en el aula. Por ello, se interpreta que, en la muestra estudiada, resulta necesario profundizar en contenidos vinculados con educación inclusiva y en el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad estudiantil.

Tabla 3
Percepción sobre el desarrollo de competencias docentes para atender estudiantes con discapacidad

Respuesta	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	24.1%
En desacuerdo	37.9%
De acuerdo	31%
Totalmente de acuerdo	6.9%

Nota: la tabla muestra la opinión de docentes y estudiantes graduandos sobre las competencias que desarrolla el currículo dentro de la atención a estudiantes con discapacidad.

Los resultados indican que el 62% de los informantes considera que el currículo de formación docente no desarrolla suficientemente competencias para atender estudiantes con discapacidad, este resultado sugiere que la formación docente analizada presenta limitaciones en la preparación profesional para abordar la diversidad educativa.

Desde la perspectiva cualitativa, los participantes expresaron que durante su proceso formativo se enfatizó el desarrollo de competencias pedagógicas generales, pero se abordó en menor medida la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas. Algunos docentes señalaron que la formación recibida no les brindó herramientas suficientes para realizar adaptaciones curriculares o diseñar estrategias diferenciadas de enseñanza.

Este resultado pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los programas de formación docente incorporando enfoques pedagógicos que promuevan el desarrollo de competencias para la educación inclusiva. Entre estos enfoques se encuentra el Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba Pastor et al., 2011), cuya esencia exige planificar experiencias educativas que respondan a la diversidad de formas en que los estudiantes aprenden. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Limas (2012), quien sostiene que la formación docente debe orientarse al desarrollo de competencias profesionales que permitan a los educadores responder a los retos educativos contemporáneos, entre ellos la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

De manera similar, Hawes y Corvalan (2005) destacan que el perfil de egreso de los

programas de formación docente debe contemplar competencias que permitan a los futuros profesores comprender la diversidad presente en los contextos educativos y desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Los resultados de la investigación permiten identificar que, aunque los docentes de la Escuela Normal Rural No. 4 Dr. Elizardo Urizal Leal reconocen la importancia de la

inclusión educativa, aún existe la necesidad de fortalecer los programas de formación docente para garantizar el desarrollo de competencias pedagógicas que permitan atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad. Esto implica revisar los contenidos curriculares de los programas de formación docente, así como promover procesos de capacitación continua que fortalezcan las habilidades pedagógicas del profesorado.

Tabla 4
Elementos curriculares que fortalecen la formación docente

Respuesta	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	11.3%
En desacuerdo	51.7%
De acuerdo	37.9%
Totalmente de acuerdo	0%

Nota: la tabla muestra la opinión de docentes y estudiantes graduandos sobre la inclusión de metodologías, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y adecuaciones curriculares dentro del currículo de formación.

Los resultados cuantitativos muestran que el 63 % de los participantes considera que el currículo de formación docente no incluye de manera suficiente metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las adecuaciones curriculares, los docentes plantean la necesidad de rediseñar el currículo incorporando cursos específicos

sobre discapacidad, metodologías diferenciadas, prácticas supervisadas en contextos inclusivos y una formación más vivencial que teórica. En ese mismo espacio se señala que la inclusión no puede seguir abordándose únicamente desde adecuaciones curriculares en papel, sino desde una transformación más profunda del

currículo y del perfil docentes, los docentes plantean la necesidad de crear un área curricular específica, revisar el Currículo Nacional Base (CNB) del magisterio e introducir estrategias realmente útiles para el trabajo en el aula.

Desde la teoría curricular, estos hallazgos pueden interpretarse a partir de Tyler (1986), quien plantea que el currículo debe organizarse coherentemente desde objetivos educativos claros, experiencias de aprendizaje pertinentes, una estructura funcional y procesos de evaluación alineados. Si el sistema educativo exige que el docente de preprimaria responda a contextos inclusivos, entonces el currículo debería ofrecer experiencias formativas específicas que permitan desarrollar dichas capacidades.

En la misma línea, Arnaz (1990) sostiene que el currículo debe responder a necesidades sociales concretas; por ello, en un contexto donde la inclusión educativa constituye una exigencia legal, pedagógica y ética, la ausencia de componentes curriculares sólidos en esta materia evidencia una falta de correspondencia entre formación y realidad educativa. Esta idea se complementa con lo planteado por Posner (1998) quienes diferencian entre currículo oficial, currículo operacional y currículo nulo.

A partir de los hallazgos de esta investigación, puede interpretarse que varios componentes vinculados con la inclusión se ubican parcialmente en el currículo nulo, es decir, en aquello que no se enseña o no se desarrolla con suficiente profundidad, a pesar de su relevancia para la práctica profesional. En cuanto al enfoque por competencias, la Dirección General de Curriculum (DIGECUR, s.f.) señala que el currículo debe integrar el saber, el saber hacer y el saber ser, de modo que la formación no se reduzca a contenidos teóricos, sino que promueva desempeños pertinentes en situaciones reales. Sin embargo, los resultados muestran que la inclusión educativa no se consolida como una competencia estructural dentro del plan de formación.

Por consiguiente, los resultados permiten señalar que la mejora curricular emerge como una necesidad pedagógica y estructural del Magisterio de Preprimaria Monolingüe, no se trata solo de incorporar nuevos contenidos, sino de fortalecer la formación docente mediante metodologías inclusivas, prácticas supervisadas en contextos reales, enfoque de derechos humanos y una articulación más coherente entre perfil profesional, currículo y realidad en el aula.

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación permiten concluir que el currículo del Magisterio de Preprimaria Monolingüe incorpora de manera parcial elementos vinculados con la educación inclusiva, pero no logra articularlos como un eje estructural de la formación docente, aunque existen referencias normativas, contenidos relacionados con discapacidad y cierta sensibilización hacia la diversidad, persisten debilidades en la formación metodológica, en la identificación de necesidades educativas especiales y en el desarrollo de competencias profesionales para responder a los desafíos del aula inclusiva, es importante resaltar gran parte de los aprendizajes que los docentes aplican en contextos inclusivos se han construido desde la práctica y no desde una preparación inicial sólida y sistemática.

En ese sentido, se evidencia la necesidad de fortalecer el currículo desde una perspectiva más coherente con el enfoque de derechos humanos, el modelo social de la discapacidad y de las demandas reales del nivel preprimario. La investigación confirma que la mejora curricular no debe limitarse a la incorporación de contenido aislados sino orientarse a una reorganización formativa que articule normativas, metodologías inclusivas, práctica supervisada y desarrollo del perfil profesional docente

Recomendaciones

Al Departamento Técnico Pedagógico de la Dirección Departamental de Educación de Baja Verapaz fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico hacia los centros educativos que tienen estudiantes con discapacidad según estadísticas de la Dirección de Planificación DIPLAN, brindando asesoría técnica y formación continua a docentes en servicio sobre educación inclusiva, adecuaciones curriculares y aplicación de marcos normativos vinculados con los derechos de los estudiantes con discapacidad, este acompañamiento debe ser sistemático y no limitarse únicamente a capacitaciones aisladas.

A comisionados temporales de administración educativa y directores de centros educativos fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico a los docentes para la implementación de prácticas educativas inclusivas dentro del aula.

A instituciones formadoras de docentes, revisar los componentes curriculares del proceso de formación docente para asegurar que el perfil profesional incluya competencias relacionadas con la educación inclusiva, la aplicación del enfoque de derechos humanos y el desarrollo de estrategias pedagógicas que responda a la diversidad del estudiantado.

Referencias

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- Pautas para su introducción en el currículo. EducaDUA. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Arnaz, J. A. (1990). La planeación curricular (2da. ed.). Editorial Trillas.
- Arriola Godinez de Molina, A. y Sunuc Guzmán, M. (2018). Marco legal para la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad: Estudio realizado en las escuelas oficiales urbanas mixtas de Villalobos II jornada matutina y jornada vespertina (Tesis de licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala). Repositorio Institucional USAC. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/id/eprint/20536>
- Dirección General de Currículo. (s.f.). El currículo organizado en competencias. Ministerio de Educación. <https://digecur.mineduc.gob.gt/wp-content/uploads/2025/03/El-Curriculo-organizado-en-competencias.pdf>
- Dueñas Buey, L. (2010). Educación inclusiva. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- García Sabater, A. (2021). La educación inclusiva como derecho efectivo. Revista de Recursos para la Educación Inclusiva, 1(1), 67-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045902>
- Hawes, G. y Corvalán V., O. (2005). Construcción de un perfil profesional. Universidad de Talca. <https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/4-Curriculo/Construccion%20de%20un%20Perfil%20Profesional.pdf>
- Limas, V. S. (2012). Diseño curricular a partir de competencias. Ediciones de la U. <https://books.google.com.gt/books?id=LTKbDwAAQBAJ>
- Ministerio de Educación. (2008). Política de educación inclusiva: Acuerdo Ministerial No. 34-2008. CNB Guatemala. https://c-nbguatemala.org/wiki/Compendio_de_leyes_para_educaci%C3%B3n_especial/Acuerdo_Ministerial_No._34-2008,_Pol%C3%ADtica_de_Educaci%C3%B3n_Inclusiva
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. Educatio Siglo XXI, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Posner, G. J. (1998). Análisis del currículo (G. Arango Medina, Trad.; 2da. ed.). McGraw-Hill.

Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276687>

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel.