



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

PERSPECTIVA INCLUSIVA EN EL PLAN DE ESTUDIOS
2018 DE UNA ESCUELA NORMAL EN HERMOSILLO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

AUTORA: ISIS BERENICE CARO CORONADO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID

SINODALES: DRA. SELENNE RIOS HIGUERA
DRA. MIRIAN ADRIANA NORIEGA JACOB

“2023, año de Adolfo de la Huerta Marcor”

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

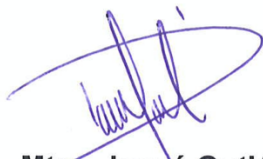
Hermosillo, Sonora, a 07 de junio de 2023.

**C. ISIS BERENICE CARO CORONADO
P R E S E N T E.**

La Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, en cumplimiento de las disposiciones normativas referidas al proceso de titulación, y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación denominado: **“Perspectiva inclusiva en el plan de estudios 2018 de una Escuela Normal en Hermosillo”** manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **viernes 09 de junio del 2023, a las 16:00 horas**, en la Sala de Usos Múltiples (SUM) de la Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo

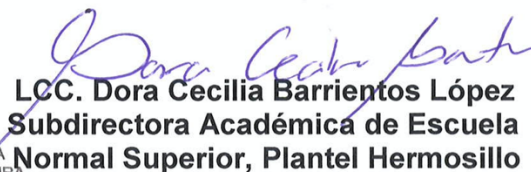
ATENTAMENTE



Mtro. Josué Gutiérrez González
Director de la Escuela Normal Superior,
Plantel Hermosillo



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN
PROFESIONAL DOCENTE DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PLANTEL HERMOSILLO
C.C.T. 26DNL0002K



LCC. Dora Cecilia Barrientos López
Subdirectora Académica de Escuela
Normal Superior, Plantel Hermosillo



Dra. Rosa Ascensión Espinoza Cid
Directora de Tesis

C.c.p. Coordinación de Posgrado
Minutario

ESCUELA NORMAL SUPERIOR, PLANTEL HERMOSILLO
ENSH: “Conciencia Universal Abierta al Cambio”

Calle Luis Orcof s/n entre H. Ayuntamiento y Fco. L. Carreón, Col. El Choyal; CP. 83130
Tel.- (662) 2620588, 2620596, Hermosillo, Sonora, México. ensh.creson.edu.mx
www.creson.edu.mx

RESUMEN

Con la presente investigación se buscó determinar cómo el currículum oficial y el currículum diseñado por los docentes de una Escuela Normal (EN) favorecen el logro de las metas relativas a la educación inclusiva dentro del Objetivo 4: Educación de calidad de la Agenda 2030. El estudio se llevó a cabo en dos fases, exploratorio y descriptivo respectivamente, bajo un análisis de contenido de documentos tales como Planes y Programas de Estudio, el Perfil de Egreso y las planeaciones didácticas de los docentes, estos pertenecientes a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Secundaria (LEAIS); así como el objetivo 4 de la agenda citada anteriormente. De dicho análisis resultó que la competencia del perfil de egreso que mayor relación tiene con esta agenda es la competencia profesional, ya que estas comprenden rasgos del perfil de egreso que favorecen ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos. Por otro lado, el aspecto del currículum oficial con mayor concordancia con este modelo de educación inclusiva fue el trayecto formativo “bases teórico metodológicas para la enseñanza” ya que aquí se ubica el curso “Educación inclusiva”. De igual manera, las planeaciones didácticas de los docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del inglés en Secundaria presentan elementos que guardan relación con las metas plasmadas en el objetivo 4 de dicha agenda. Por último, se presentan lineamientos donde se sugieren acciones para que la EN logre cumplir las metas planteadas en la agenda en cuestión.

Palabras Clave: inclusión, Agenda 2030, formación inicial docente, currículum sostenible, educación de calidad

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Contextualización	3
1.2 Preguntas y objetivos de investigación	5
1.3 Justificación	6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Políticas públicas	9
2.1.1 <i>Breve historia de la educación normal en México y el perfil de egreso 2018</i>	9
2.1.2 <i>Los modelos internacionales para una educación inclusiva y el currículum de las normales en México</i>	12
2.2 Antecedentes	14
2.3 Referentes teóricos	18
2.3.1 <i>El perfil de egreso en la formación inicial de las escuelas normales en México</i>	19
2.3.2 <i>El currículo y su importancia para la formación del docente</i>	21
2.3.3 <i>La planeación como currículum moldeado y sus elementos</i>	24
2.3.4 <i>La educación inclusiva en el marco de la educación de calidad</i> ...	27
2.3.5 <i>La inclusión en educación superior</i>	28
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	32
3.1 Tipo de estudio	32
3.2 Enfoque de investigación	34
3.3 Fases para la recolección de información	35
3.3.1 <i>Criterios de selección de documentos</i>	38
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	39
4.1 Elementos del perfil de egreso que contribuyen a un modelo de educación inclusiva	39
4.2 Análisis de los elementos del currículum oficial perteneciente a la formación inicial de docentes de inglés en la EN con la política pública internacional de una educación inclusiva	42

4.3 Análisis de los elementos del currículum moldeado por los formadores de docentes en la EN y su contribución a una educación inclusiva	45
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS	58
APÉNDICE A.	68
APÉNDICE B.	73
APÉNDICE C.	75

INTRODUCCIÓN

La investigación en el ámbito educativo, por lo general, se basa en la inquietud hacia problemas escolares tanto conductuales como de aprendizaje. Sin embargo, esta investigación se enfocó en la formación inclusiva en torno a las metas que establece el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Uno de los precedentes de la educación inclusiva en México se remonta al 2015 en el que, conforme al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), uno de cada cinco personas tenía rezago educativo en el país y el nivel de alfabetización está en un mínimo nivel por más de 100 millones de jóvenes.

Bajo los objetivos de desarrollo sostenible expuestos en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la página web oficial del Gobierno de México se retoma las siete metas establecidas en el objetivo 4, el cual garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueve oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) toma un rol importante adaptando el contenido de la Agenda 2030 a la realidad en la que se vive actualmente.

Con la finalidad de determinar qué tanto se cumple con el modelo internacional de una educación inclusiva en el currículum oficial y en el currículum diseñado por los formadores de docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Secundaria (LEAIS) en la Escuela Normal (EN) en Hermosillo, en los siguientes capítulos se presenta un análisis de documentos tales como el Plan y Programas de Estudio 2018, el perfil de egreso y las planeaciones de los docentes. Los tres documentos pertenecen a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del inglés en Secundaria (LEAIS) y permiten conocer el alcance del modelo internacional, en este caso la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, en especial, el objetivo 4 de la formación de docentes. En este trabajo, se abordan antecedentes que destacan por su pertinencia en relación al tema de estudio. También presenta la descripción del problema, y un breve diagnóstico del contexto, así como las razones por las cuales es relevante esta investigación. Enseguida, se presentan los los objetivos y preguntas de investigación tanto generales como específicas, una profundización en el marco teórico, los tipos de estudio, enfoques de investigación, muestra, métodos que incluyen técnicas e instrumentos empleados, el

análisis de resultados, culminando en la conclusión donde se presenta los descubrimientos obtenidos, las limitaciones que se presentaron en la elaboración del texto y las recomendaciones que se facilitan al lector que aspire a conocer o implementar algo semejante que favorezca un modelo inclusivo a nivel internacional.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se pretende dar a conocer y entender la situación de la formación inicial de futuros docentes de inglés de la EN en torno a una política pública de educación inclusiva, mediante investigaciones que han precedido al actual estudio, y cuyos elementos expuestos en su análisis han contribuido a la realización del mismo. De igual manera, se presenta la importancia y los objetivos de llevar a cabo este estudio.

1.1 Contextualización

La desigualdad en México comprende diversos factores, tales como la inequidad en el acceso, la calidad de la educación, así como las consecuencias de estos, las cuales repercuten en los alumnos en el plano cognitivo, afectivo y social (Moran, 2019). En el 2011 se publicó el Acuerdo 592 en el que se establece la articulación de la Educación Básica, entre otras disposiciones, una de ellas promueve la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales incluyendo a los individuos con o sin discapacidad, así como con aptitudes sobresalientes, niños migrantes o en situación vulnerable. Lo anterior a través de la flexibilidad del currículo nacional, lo cual implica que tanto el profesor como los estudiantes laboren en y se adapten a un ambiente inclusivo.

La ONU se ha caracterizado por velar por el bienestar y los derechos de la población vulnerable a nivel mundial, en especial de los menores; sin embargo, destaca su relevancia en el desarrollo de declaraciones, decretos y artículos a favor de la educación inclusiva. En el 2015 se publicó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, la cual tiene como prioridad dar paso al planteamiento y ejecución de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de forma que se generen oportunidades para mejorar la vida de los países. Estos objetivos engloban la industria, medio ambiente, desarrollo socioeconómico, salud y educación, siendo este último de mayor interés a continuación.

Debido a su trascendencia, se otorga un análisis específico al objetivo 4 de la agenda en cuestión. Conforme al decreto de la ONU, este pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (párr. 3) antes del 2030. Asimismo, el objetivo 4 busca “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (ONU, 2015, párr. 8) a través de la

construcción y adecuación de la infraestructura institucional para cubrir dichas necesidades y la mejora de la formación continua de profesores para atender la diversidad de forma incluyente. Es por ello que entra en juego la formación inicial de los futuros profesores, precisamente en las escuelas formadoras de docentes en México: las escuelas normales. En este centro de educación superior se han preparado a los especialistas en Educación Especial desde 1943 con la aparición de la primera Escuela de Formadores de Educación Especial en la Ciudad de México, siendo 75 escuelas las que imparten la licenciatura en el país (Amigón, 2019).

Anterior a este surgimiento clave en la formación de profesorado a nivel nacional, ya se atendía a niños y niñas con deficiencia mental en escuelas particulares en 1915. Sin embargo, el verdadero reto de los docentes en servicio y en formación, se atribuye a la inserción de niños con NEE en las aulas regulares en 1994 para promover la integración de estos individuos, pese al surgimiento de Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidad de Orientación al Público (UOP) y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para atender y apoyar a los estudiantes en situación vulnerable, padres de familia, así como brindar capacitación al personal de educación. Debido a esta misma circunstancia, en el mismo año se desarrolló y promovió la asesoría a profesores de la escuela regular para atender niños con NEE, a través de las instancias previamente mencionadas de modo que se practicara la inclusión en las escuelas de educación básica. En concordancia con la idea anteriormente citada, la actual Agenda 2030 establece primordial “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (ONU, 2015, párr. 13), ello con la finalidad de ofrecer una enseñanza inclusiva que cumpla con las metas de una educación de calidad.

Mientras tanto, para que México cumpla su compromiso con las metas establecidas en dicha agenda, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a nivel nacional en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las escuelas normales, tiene como propósito la colaboración de planes de estudio con relación a los temas de educación especial en las escuelas normales, especificando que:

Los nuevos planes deberán tener presente la misión de la educación especial y las características de la población a la que van dirigidos los servicios, con el propósito de que

los nuevos maestros cuenten con el perfil que se requiere de acuerdo con las necesidades de la demanda (DGESuM, 2018, párr. 30).

En el plan de estudios 1999 no había en la malla curricular asignatura relacionada a educación especial. No obstante, se brindaba una asignatura opcional en la cual los docentes le daban el enfoque con base en las necesidades e intereses planteados por los propios alumnos, ofreciendo en algunas ocasiones educación especial que era lo más cercano a lo que es la educación inclusiva.

Más adelante cuando hubo una actualización curricular y se puso en marcha el plan de estudios 2018 en las normales se incluyó la asignatura “*Educación Inclusiva*” como disciplina de carácter obligatorio con 4.5 créditos y 4 horas semanales en quinto semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. De igual manera, se imparten una serie de asignaturas dirigidas a la gestión y reconocimiento de la diversidad estudiantil, como: Educación Inclusiva, Retos Actuales de la Educación en México, Problemas Socioeconómicos y Políticos de México, y Gestión del Centro Educativo. De cierto modo, con dichos cursos, el estudiante Normalista conoce el panorama referente a la educación inclusiva en sus diversos aspectos, necesidades educativas especiales, recursos de aprendizaje, desigualdad de acceso, entre otros.

Lo anterior posibilita una mejora en la formación inicial de los futuros profesores, a través de un análisis de contenido del perfil de egreso, de los planes y programas de estudio 2018 y el currículum moldeado por el profesor perteneciente a la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, lo cual lleve a un contraste con las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030 con el propósito de medir el cumplimiento de las mismas, en torno al incremento de docentes capaces de atender la diversidad en el aula, mediante la intervención pedagógica, buscando la exploración de la práctica docente. Esto con el fin de brindarles las mismas oportunidades educativas a todos los estudiantes de educación básica mediante la preparación académica de futuros profesores de inglés recibida en el aula, cursos extracurriculares, y el análisis del plan de estudios 2018.

1.2 Preguntas y objetivos de investigación

Pregunta general

1. ¿De qué manera el currículum oficial y la planeación de los docentes de la LEAIS de la EN favorecen el logro de la meta relativa de educación inclusiva dentro del Objetivo 4: Educación de calidad de la Agenda 2030?

Preguntas específicas

1. ¿Qué elementos del perfil de egreso de la LEAIS contribuyen a un modelo de educación inclusiva en los futuros docentes de inglés?
2. ¿Qué elementos del currículum oficial promueven un modelo de educación inclusiva en la formación inicial de docentes de inglés en la EN?
3. ¿Qué elementos de la planeación de los formadores de normalistas promueven un modelo de educación inclusiva en la formación inicial de docentes de inglés?

Objetivo General

1. Determinar cómo el currículum oficial y la planeación de los docentes de la LEAIS de la EN favorecen el logro de la meta relativas a la educación inclusiva dentro del Objetivo 4: Educación de calidad de la Agenda 2030

Objetivos Específicos

1. Identificar los elementos del perfil de egreso de la LEAIS que contribuyen a un modelo internacional de una educación inclusiva
2. Reconocer los elementos del currículum oficial perteneciente a la formación inicial de docentes de inglés en la EN con el modelo internacional de una educación inclusiva
3. Señalar los elementos de la planeación de los formadores de normalistas en la formación inicial de docentes de inglés en la EN que promueven un modelo de educación inclusiva.

1.3 Justificación

Para aumentar el número de docentes capaces de atender la diversidad en el aula, el Gobierno de México pretende lograr sus metas fomentando y favoreciendo la formación inicial de docentes de las escuelas normales desde las reformas que se generan a los planes y programas de estudio, los cuales involucran cursos con carácter inclusivo. Por ende, el Gobierno de México (2018) les solicita a los gobiernos estatales hacer llegar la reforma educativa para brindar una educación de calidad, y, a la academia, impulsar el fortalecimiento de la investigación para solucionar problemas educativos actuales.

Dentro del cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible, se plasma la importancia del acceso a la educación a nivel mundial, tratando de eliminar la deserción escolar causada por diversos factores. Este objetivo de desarrollo sostenible tiene su impacto en la participación del gobierno de México colaborando en la reducción de desigualdades, debido a que en el 2015 el CONEVAL reveló que en el país 1 de cada 5 personas tenía rezago educativo (Agenda 2030, 2017). Por tanto,

el gobierno pretende contribuir favorablemente a la Agenda 2030 a través del fortalecimiento a la investigación y la consolidación de la reforma educativa, pero en especial al apoyo a la formación continua de sus docentes, lo cual lleva a una educación de calidad. El interés de México en colaborar con este modelo de inclusión internacional motiva el estudio sobre la formación inicial de profesores, exclusivamente de la especialidad de inglés, en una Escuela Normal Superior. Es por ello que se pretende conocer los currículums que forman parte de la enseñanza inicial de los estudiantes normalistas en cuanto a las oportunidades educativas brindadas a sus estudiantes de educación básica y en su momento promover a que su formación contribuya a cumplir las metas planteadas por objetivo 4 de la Agenda y, por lo tanto, que la institución de nivel superior brinde educación para el desarrollo sostenible, la cual “no sólo no puede escapar a las presiones de la sociedad globalizada sino que tiene que anticipar respuestas a las nuevas demandas de una sociedad futura” (Aznar et al., 2014, p.135). Para que se eduque para la sostenibilidad, tiene que haber cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo de la educación normal, específicamente en la LEAIS, señala que, para lograr un perfil de egreso aceptable, los estudiantes deben desarrollar competencias para su incorporación al servicio profesional docente, las cuales satisfagan los requerimientos incluidos en sus dimensiones, parámetros e indicadores. Es por ello que la SEP (2018), en el plan de estudios de la LEAIS, precisa en el parámetro 4.2 una afirmación en torno a la atención a la diversidad en el aula haciendo referencia a que el futuro docente “determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender” (p. 105), comprendiendo una serie de indicadores afines:

4.2.1 Reconoce como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan.

4.2.2 Reconoce las características de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos.

4.2.3 Distingue acciones que promueven, entre los integrantes de la comunidad escolar, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género.

4.2.4 Determina acciones para establecer, en conjunto con los alumnos, reglas claras y justas en el aula y en la escuela, acordes con la edad y las características de los alumnos, que incluyan la perspectiva de género y de no discriminación.

4.2.5 Identifica acciones para favorecer la inclusión y la equidad, y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela (p. 105).

Para favorecer las competencias profesionales enmarcadas en el perfil de egreso del plan de estudios 2018, referente a la gestión de “ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes”, se considera primordial que el estudiante aplique “los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión” y “utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes” para contribuir el fortalecimiento de las escuelas normales con la preparación de sus propios docentes con miras a garantizar una educación de calidad atendiendo la diversidad en el aula y, por lo tanto, promoviendo una educación para el desarrollo sostenible.

Retomando los planteamientos anteriores, la intención de este estudio es precisar si la formación inicial de los estudiantes de la EN cumple con las pautas de una educación inclusiva que dicta el objetivo 4 de la Agenda 2030, ello con la finalidad de promover una educación de calidad que favorezca a las políticas públicas nacionales e internacionales de educación. Esto surge a causa de una asignatura sobre inclusión que se encuentra en la malla curricular del plan de estudios 2018 con carácter obligatorio. Por este motivo, se considera un análisis de contenido del perfil de egreso, de los planes y programas de estudio 2018 y de las planeaciones de los formadores de futuros docentes, los cuales son documentos exclusivos de la LEAIS, en paralelo con las metas comprendidas en el 4º objetivo de la Agenda 2030. Aun cuando la agenda en cuestión considera 17 objetivos, el enfoque de la presente investigación recae en el número cuatro debido a su relevancia con el proceso educativo que se lleva a cabo en la formación inicial de docentes de esta institución.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo engloba políticas públicas, conceptos e ideas que favorecen la promoción de una educación inclusiva, sustentándose de la ONU, la UNESCO, el Gobierno de México y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), los cuales contienen el perfil de egreso 2018 de las escuelas normales, los modelos internacionales para una educación inclusiva, el currículum de las normales en México y la formación docente.

2.1 Políticas públicas

A continuación, se presentan los comienzos de la formación inicial de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, sus Planes y Programas de Estudio 2018, y su relación con la Agenda 2030 de la ONU.

2.1.1 Breve historia de la educación normal en México y el perfil de egreso 2018

La formación docente en México se remonta a 1887, con el surgimiento de la primera Escuela Normal en Xalapa, Veracruz, fundada por Enrique C. Rébsamen con el propósito de romper con el sistema lancasteriano, ya que fueron principalmente “instituciones flexibles y abiertas a las ideas nuevas en materia de educación y enseñanza y a los movimientos científicos de la época” (Rébsamen, 1887, citado en Arteaga y Camargo, 2009, p. 124). Los planes de estudio fomentaban en aquel entonces la ciencia, las artes, cultura general y ejercicios prácticos de enseñanza. Con el transcurso del tiempo se promovió una atención más diversificada a niños con NEE, con la finalidad de educar “para la paz y derechos humanos y de la infancia” (Llivia Lavigne y Urrutia, 2018, p. 21).

Actualmente en México, la formación de los profesionales de la educación recae principalmente en las escuelas normales, donde con base en su afinidad, los futuros docentes se incorporan a las diversas licenciaturas que ofertan las EN en el país conforme a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), como:

1. Licenciatura en Educación
 - Preescolar
 - Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe
 - Primaria
 - Primaria Indígena Enfoque Intercultural Bilingüe
2. Licenciatura en Educación Física
3. Licenciatura en Inclusión Educativa

4. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria
5. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria
 - Biología
 - Español
 - Física
 - Formación Ética y Ciudadana
 - Geografía
 - Historia
 - Inglés
 - Matemáticas
 - Química

Cabe señalar que, si bien, como ya se dijo, las escuelas normales se caracterizan por formar docentes, esta actividad no es exclusiva de las EN, sino también de las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional y de otras instituciones de educación superior que imparten carreras para la formación docente. Mediante la formación docente, la DGESuM busca mejorar la calidad de la educación obligatoria, por lo que expone lo siguiente:

Para garantizar la calidad de la educación en cualquiera de los niveles educativos se considera fundamental el papel del docente formador en la intervención educativa, pues impulsa el desarrollo integral de cada estudiante normalista. De ahí la necesidad de enfatizar la importancia de la formación y actualización de la planta docente y, en consecuencia, se propone la *Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las escuelas normales*. Con ello se busca la compatibilidad entre el cambio pedagógico de la educación obligatoria y la transformación pedagógica de las escuelas normales, para que ambos currículos que entran en operación en el ciclo escolar 2018-2019, sean congruentes. (DGESuM, 2018, párr. 7)

Para mejorar la calidad de la educación en las escuelas normales, se establecieron una serie de principios que debe cubrir el estudiante al término de la licenciatura ya que son considerados primordiales para su incorporación al servicio profesional, porque promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. El perfil de egreso de la educación normal, según el Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE, 2018), se constituye por cinco dimensiones:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

A su vez, estas dimensiones se trabajan por medio de tres tipos de competencias que permiten el desempeño de los y las estudiantes tales como: las competencias genéricas, profesionales y disciplinares. Las competencias genéricas mantienen un carácter transversal con los cursos, contenidos y otras competencias del plan de estudios, ya que:

Atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. (SEP, 2018, párr. 77)

Las competencias profesionales promueven los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un docente necesita para ejercer su profesión y resolver problemas referentes a la comunidad escolar, el aprendizaje de alumnos y exigencias del currículo con la finalidad de mejorar la calidad educativa. Es pertinente mencionar que la gestión de ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos se destaca entre las competencias para la preparación docente, ya que permite el desarrollo pleno de los y las estudiantes.

Las competencias disciplinares se inclinan al conocimiento específico que el docente requiere para atender los contenidos del currículo referente a la teoría, como el uso de la lengua, el análisis y uso de elementos lingüísticos, atiende los factores etarios, cognitivos, afectivos y psicosociales para el empleo del discurso y la argumentación de proyectos académicos; con base a los campos disciplinarios, pedagógicos y didácticos.

La intención del plan de estudios 2018 de las escuelas normales es preparar a todos los docentes desde su formación inicial para atender la diversidad en este mundo globalizado,

analizando los componentes del currículum, de modo que se dé a conocer las capacidades de los futuros docentes para enseñar a todos los alumnos sin excepción.

2.1.2 Los modelos internacionales para una educación inclusiva y el currículum de las normales en México

La existencia de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible a nivel global tiene la finalidad de promover la paz y prosperidad en la actualidad y en el futuro para los individuos y el planeta. Su origen se remonta a la implementación de “los objetivos de desarrollo del Milenio”, procedentes de la Declaración del Milenio y aprobados por todos los gobiernos en el año 2000, con un énfasis en la erradicación de la pobreza extrema y los problemas derivados de esta. Los objetivos de desarrollo del Milenio suponían ocho propósitos que debían alcanzarse del 2000 hasta el año 2015 (ONU, s.f.), entre los cuales se encontraba: erradicar el hambre y la pobreza extrema, lograr educación básica universal, promover la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH y las ETS, la malaria y otras enfermedades; garantizar sustentabilidad del ambiente y el desarrollo de una sociedad global (ONU, 2000).

A su término, en el 2015 la Asamblea General de la ONU aumentó los objetivos de desarrollo sostenible a 17, los cuales serían parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y que por lo tanto actuaría en torno a fortalecer la paz universal y la justicia desde su implementación en el 2015 hasta el año 2030 (ONU, 2015).

A lo largo de los años se han originado políticas públicas internacionales y nacionales para una educación inclusiva, estos con el principal objetivo de ofrecer una educación para la sostenibilidad en todos los ámbitos. De igual manera, la UNESCO señala que este objetivo pretende brindar apoyo a la inclusión en el área de los individuos más vulnerables, mediante “ciertos aspectos como habilidades, actitudes y valores que debe ejercer un egresado de nivel superior para desarrollarse como un profesionalista sostenible” (1998, en Aznar et al., 2014).

Es primordial tener en cuenta que la inclusión deja en el pasado las ideas de integración exclusivamente ligada a las discapacidades ya sean físicas o mentales, para promover ambientes inclusivos y, por lo tanto, propiciar una educación de calidad. Si bien la inclusión permite la inserción y práctica de acciones y normas que promuevan la igualdad de derechos entre los ciudadanos con o sin una discapacidad en una institución educativa, no se limita a una discapacidad física o intelectual exclusivamente ya que, de la misma manera, factores como el

género, la lejanía, situación económica, etnia, idioma, migración, desplazamiento, encarcelamiento, orientación sexual, identidad y expresión de género, religión y otras creencias y actitudes, pueden considerarse como obstáculos para que todos los seres humanos reciban una instrucción beneficiosa para el mundo real actual y para eliminar todas las formas de discriminación (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030, 2020). Debido a que el término inclusión no se limita a integración, en especial aquella entendida en relación a la discapacidad, se establece como base del objetivo 4° dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establecido por la Organización de las Naciones Unidas en el 2015, el cual se reconoce como una política pública para una educación inclusiva.

El gobierno de México adapta desde el 2017 la agenda a las necesidades locales, marcando una sostenibilización en el sistema educativo del país, cubriendo 231 indicadores globales correspondientes a 169 objetivos pertenecientes a 17 metas. Conforme al Gobierno de México (2017), el objetivo 4 para el Desarrollo Sostenible es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos”. Con el compromiso que México tiene con la ONU, el gobierno expone acciones tales como implementación del Nuevo Modelo Educativo, Ley General del Servicio Profesional Docente, ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Ley General de Educación, planes y programas de estudio basados en competencias, y el marco curricular común; los cuales son componentes del currículum. El propósito de dichas acciones es cubrir las disparidades en el entorno educativo, en este caso promueve, principalmente desde la formación inicial de futuros docentes pertenecientes a las escuelas normales del país, una intervención en el ámbito educativo para garantizar inclusión de estudiantes con alguna NEE, discapacidad o limitante externa, de tal forma que se brinde una educación de calidad.

La Escuela Normal en la cual se realizó este estudio, siguió los lineamientos del Plan 1999, mismo que tuvo efectos hasta el año 2018, teniendo en el 2020 la última generación egresada. Dicho plan de estudios, si bien no contemplaba materias sobre inclusión educativa, a la materia optativa se le daba ese giro con la finalidad de formar a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés con las competencias necesarias para atender grupos vulnerables durante el segundo semestre del año 2013, es decir, de agosto hasta diciembre (Espinoza, 2014).

Posteriormente, en el 2018, se llevó a cabo un rediseño curricular a nivel nacional en las normales superiores, dando como resultado las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. En dichas licenciaturas se desarrolló un currículum enfocado en “una formación para la educación inclusiva”, mediante la concepción de que la heterogeneidad de necesidad y aprendizaje de cada estudiante es atendida mediante un modelo educativo que mantiene a sus actores participando activamente de manera colaborativa (CEVIE, 2018). Este nuevo plan originado en el 2018 permitió a los docentes moldear su propia práctica profesional mediante la flexibilidad que tenía el currículum con la finalidad de posibilitar una intervención pedagógica y didáctica para la inclusión (SEP, 2018). Si bien se sabe, las instituciones educativas de todos los niveles en México, rigen sus lineamientos con base en los currículos previamente planteados y presentados por las escuelas, llevan a cabo sus actividades académicas siguiendo un currículum a priori.

2.2 Antecedentes

Partiendo de la promoción de una educación inclusiva en el marco de la educación de calidad, se presentan investigaciones pertenecientes al panorama internacional que se destacan por la coincidencia en torno a un análisis más completo en este rubro que permita reconocer el grado de cumplimiento en el modelo inclusivo internacional al que se refiere como tema principal de la presente investigación.

A continuación, se presenta un estudio de corte internacional que de manera general se presenta como política pública que impacta de manera indirecta en la inclusión. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), en su estudio acerca de la Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina, a través de un estudio comparativo de casos pertenecientes a 7 países de esta región, tiene como objetivo principal el “elaborar un diagnóstico y análisis comparado sobre la situación de la formación inicial de profesores de educación primaria en competencias para el siglo XXI y en pedagogías para la inclusión” (p. 32). Para lograr este propósito, se llevó a cabo un análisis de políticas, un análisis curricular y un análisis de la visión de los participantes del estudio, mediante el suministro de entrevistas a grupos focales de estudiantes y entrevistas individuales a formadores y directivos. Estas entrevistas dieron a conocer las ideas que estos actores pertenecientes a Chile, Brasil, Argentina, Perú, México, Guatemala y Colombia, tenían sobre las Competencias para el Siglo XXI y la instrucción

inclusiva. Los hallazgos relevantes fueron que las instituciones formadoras de docentes promueven en menor medida algunas competencias Siglo XXI tales como la creatividad e innovación, el manejo de información, y manejo de las TIC. Aunque no hay una presencia clara en las prácticas de formadoras, se obtuvo un incremento en la atención a las políticas públicas dentro de los planes de estudio, lineamientos curriculares y perfiles de egreso, ya que se plantean temas en torno a la inclusión y diversidad. El estudio culmina con recomendaciones que van dirigidas a las instituciones de formación docente con la intención de que estas atiendan los requerimientos en torno a una educación inclusiva.

La educación inclusiva desde la formación de profesores está determinada por ciertas políticas públicas. Duk et al. (2019) retoma la Declaración de Salamanca en su análisis acerca de la formación docente en relación con un panorama inclusivo y los principales supuestos planteados en dicha declaración. Este estudio pretende responder la pregunta sobre cuáles son las competencias que necesita desarrollar la formación inicial de todos los docentes para abordar estos desafíos, a través de una revisión de literatura internacional sobre políticas públicas como la Ley General de Educación (2009), el Decreto 179 (2009), Ley de Inclusión Escolar (2015), Decreto 83 (2015) y el Decreto 67 (2018); los cuales convienen a la formación inicial de docentes, sus retos y requerimientos para cumplir con una educación inclusiva y los manifiestos de la Declaración de Salamanca. Para finalizar se recomiendan prácticas inclusivas para la formación inicial de docentes, las cuales giran en torno al trabajo colaborativo para una educación inclusiva, haciendo énfasis en las oportunidades de aprendizaje mediante la flexibilidad curricular, el respeto a la diversidad y la creación de espacios de aprendizaje inclusivos.

Bajo el anterior análisis de políticas públicas, Vogelfanger (2022) expone en su estudio, la formación en derechos humanos y desarrollo sostenible de los docentes de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires, un análisis de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, el Diseño Curricular Jurisdiccional elaborado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, y el Plan Curricular Institucional desarrollado por los institutos públicos de formación de profesores de educación primaria. Lo anterior con el objetivo de estudiar la inserción curricular actual de contenidos de derechos humanos y desarrollo sostenible en los profesorados de formación docente de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires, una instancia de educación superior (p. 43). El contenido relacionado a los

derechos humanos y desarrollo sostenible que se obtuvo en el análisis del contenido de los supuestos documentos, al igual que en el estudio de la presente tesis, se vaciaron en una tabla dependiendo de los indicadores a los cuales estaban vinculados. A partir del análisis del contenido de los tres documentos ya mencionados, se concluyó la importancia de llevar a cabo la transversalidad en su información y que haya una relación entre la educación en derechos humanos y el desarrollo sostenible, debido a que no se percibe una idea clara de ello.

Procurando que la preparación de profesores cumpla con las metas que plantea el Objetivo 4 de la Agenda 2030, Fernández (2017) abordó la promoción de una educación sostenible en las prácticas de enseñanza en educación superior, tales como la Agenda 2030, orientando el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) “Educación de Calidad” desde una visión universitaria, donde no exista la discriminación de cualquier índole y se atienda a los futuros profesionistas en situación vulnerable, de modo que la formación inicial proporcione posibilidad de insertarse en trabajos decente y motive el emprendimiento. El principal objetivo de esta investigación es “realizar un llamamiento en todos estos ámbitos a fin de que las universidades incorporen la dimensión de la sostenibilidad en sus planes de estudios, a través de la docencia, la investigación y la gestión universitaria” (Fernández, 2017, p. 22). Se presenta un método jurídico-social debido a que el estudio se orienta al análisis de políticas públicas internacionales y regionales que promueven el desarrollo sostenible en la universidad. Los principales hallazgos en relación a la inclusión son, en primera instancia, que las universidades deben formar individuos aptos para atender los retos internacionales desde la investigación, la innovación en la educación y la gestión de las universidades, de modo que “podremos asegurar, entonces, que la sociedad del conocimiento depende en gran medida de las universidades, debido a que éstas mantienen un papel esencial en la investigación, la educación y la formación” (Fernández, 2017, p. 14). Como último hallazgo, Fernández (2017) reconoce a la UNESCO como organización clave para “fomentar la educación para el desarrollo sostenible en los planes de estudios de las universidades” (p.15).

Con el objetivo de “identificar los conocimientos que tienen los docentes en formación sobre las metas propuestas por este modelo de desarrollo para conocer en qué medida responden a los requerimientos que deberían tener los futuros profesionales de la educación en esta materia” (p. 117), Berríos y Bastías (2021) presentan un estudio de aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. La investigación es

de tipo descriptivo y exploratorio, con un enfoque cuantitativo no experimental ya que se pretendió conocer las percepciones de los estudiantes de pedagogía (Educación Básica, Educación Parvularia, Educación Física, Inglés, Artes Visuales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Comunicación) de la Facultad de Educación; sobre el desarrollo sustentable con la administración de un cuestionario con preguntas de tipo Likert y opción múltiple. Esta información obtenida se comparó con el modelo educativo y el desarrollo sustentable, de modo que se conociera su transversalidad. Con ello se obtuvo una aproximación a las creencias de los futuros docentes sobre la Agenda 2030, las cuales resultaron en la posesión de conocimientos previos sobre el desarrollo sustentable, principalmente en la temática de preservación del medio ambiente. Se sugiere incluir los supuestos de la Agenda 2030 en las prácticas educativas de modo que enriquezcan la formación de los futuros docentes.

La educación inclusiva, como parte del objetivo de desarrollo sostenible, conlleva un nuevo perfil de profesorado comprometido con las problemáticas mundiales. Mundaca, R. y Carro, L. (2021) mediante su investigación de formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establece 3 objetivos de estudio, el análisis de documentos tales como política institucional, el perfil de egreso y los programas y planes de estudio de la Formación Inicial de Docentes Chilenos, para después relacionar su contenido con los objetivos que promuevan una educación de calidad de la Agenda 2030. Se condujo un estudio de tipo descriptivo interpretativo bajo un enfoque cualitativo ya que se realizó un análisis del contenido de los siguientes documentos, esto en cuatro universidades chilenas que forman profesores: Proyecto Educativo Institucional, Modelo Educativo, Perfil de egreso, Plan de estudios y los Programas de asignaturas. Los resultados que se obtuvieron de dicho análisis fueron favorables, ya que hay contenidos educativos específicos de ODS que sí son parte de la escuela, ya sea dentro de sus contenidos curriculares o sus asignaturas. Por tanto, se trata de adaptar a estos ODS, sin embargo, este proceso sigue fragmentado y en desarrollo ya que ahorita trata de responder a las solicitudes políticas sin una estrategia de inclusión evidente con base en la Agenda 2030, debido a las temáticas educativas de Desarrollo Sostenible e Igualdad de Género las cuales presentaron índices bajos en la visión que se plantea en el ámbito pedagógico.

Por último, se expone la investigación realizada por Higuera y Pacheco (2021) la cual a través de su estudio se planteó la relevancia de que las instituciones de nivel superior asuman los

compromisos de la Agenda 2030 mediante la igualdad de oportunidades, mayor conocimiento e ideales que beneficien la educación de los adultos en la construcción de su futuro. El objetivo de su estudio fue “establecer las acciones de ejecución para una educación inclusiva en Educación Superior en el marco de la agenda 2030 en México” (Higuera y Pacheco, 2021, p. 146). Se empleó una metodología con un enfoque cualitativo de diseño no experimental con dos niveles: descriptivo y analítico. Estos niveles de estudio dieron paso a la aplicación de la investigación documental y bibliográfica como técnicas, pertinente para una recolección y apreciación de datos que permitan la interpretación de resultados. Si bien los resultados son redactados abordando políticas públicas, concluye en la pertinencia de la búsqueda de una nueva visión ante los desafíos mundiales para un desarrollo sostenible a través de “pautas para el crecimiento de la Educación Superior, evidenciando la necesidad de rediseñar las políticas en referencia a las universidades, asimismo la adopción de las ciencias y tecnología que contribuyen al desarrollo de las mismas y de la sociedad mexicana” (Higuera y Pacheco, 2021, p. 156), con el propósito de establecer metas a corto, mediano y largo plazo que posibilite a los estudiantes de nivel superior contar con un grado de competitividad global.

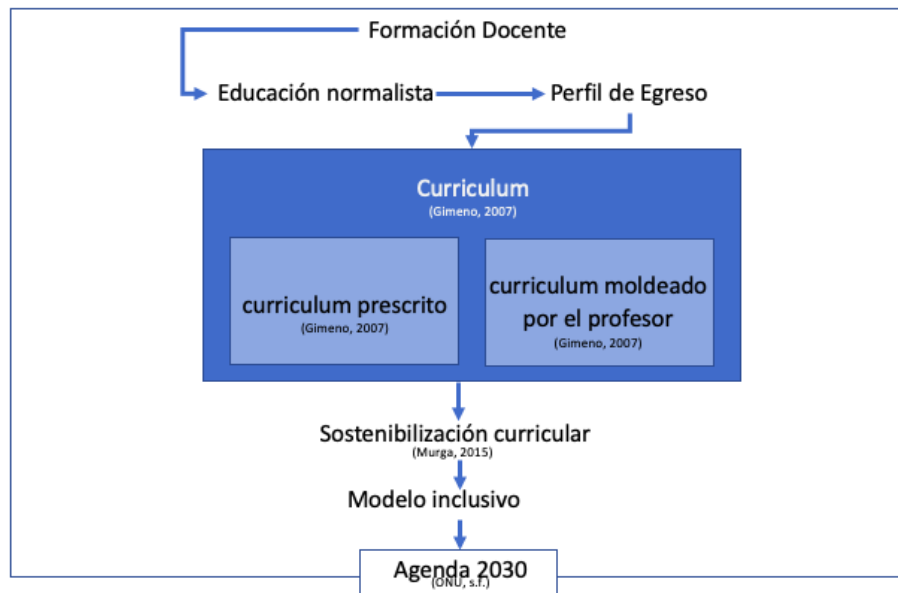
Las investigaciones mencionadas con anterioridad mantienen una relación entre sí debido a que buscan desarrollar una enseñanza sostenible en algunos niveles de educación superior, mediante la identificación y análisis de aspectos de los currículums que cumplen con una política pública de educación inclusiva como lo es la Agenda 2030, misma que se empleó en la presente investigación. De igual manera, estas investigaciones antecesoras, en especial la última asume los compromisos de un desarrollo sostenible mediante un tipo de estudio descriptivo y un análisis que se llevó a cabo en documentos, similar a la recolección de datos y la apreciación de estos para obtener resultados que se llevaron a cabo en el presente estudio.

2.3 Referentes teóricos

La formación de docentes en la EN requiere de una instrucción íntegra y universal para atender las políticas públicas internacionales y nacionales de educación inclusiva, que tome en consideración los modelos vigentes, las políticas públicas, y los elementos de una educación inclusiva. De este modo, en la Figura 1 que se muestra a continuación, se expone el currículum de las instituciones de formación de docentes en México y su impacto en el diseño y puesta en práctica del currículum en la formación normalista.

Figura 1

Referentes teóricos



2.3.1 El perfil de egreso en la formación inicial de las escuelas normales en México

Una educación de calidad e integral como se establece en los planes y programas de estudio de educación básica se logra mediante una formación inicial docente que tenga las mismas características. Sánchez (2013) define la formación inicial docente como una preparación “para la docencia escolar e inserta a sus estudiantes en el campo pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad” (p. 9).

Para lograr los objetivos y competencias propuestas por los planes y programas de estudio, es indispensable identificar a la formación inicial del docente como:

...el conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales... tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza. Esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente. (Ávalos y Matus, 2010, p. 25)

Aunque la duración de la formación inicial docente puede variar conforme al país donde se estudie, tiene un tiempo promedio de tres a seis años (Tatto, 2008, citado en Sánchez, 2013). Para Vaillant y Marcelo (2015), es fundamental establecer una formación continua a lo largo de

la carrera profesional de los docentes, de modo que el aprendizaje de estos mismos sea sustentable y coherente a los retos del mundo actual.

Para la enseñanza de un aprendizaje significativo, Nieva y Martínez (2016) concluyeron en la designación de varios componentes que conlleva la definición de formación docente. De este modo, la formación docente se constituye por experiencias previas; el rol que desempeña como sujeto enseñante y como sujeto aprendiz; se rescata lo cognitivo, afectivo, valorativo y emocional del docente en formación; y la motivación extrínseca e intrínseca concerniente a los compañeros, el entorno, la cultura y el contenido de los planes de estudio propuestos por la institución formadora. De igual manera, es compuesta por la transformación de la realidad mediante intervenciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual implica una investigación de la práctica; la planificación de los recursos pedagógicos necesarios para la potencialización del aprendizaje; triangulación de los saberes; el dominio de la competencia disciplinar y su capacidad de trascendencia y la combinación de diversas disciplinas.

La formación inicial de los normalistas incluye desde sus inicios un acercamiento a la práctica profesional que involucra observación e intervención de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de formación se debe abordar desde la preparación de maestros. En el estado de Sonora, dicha formación está regida por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), la cual establece rasgos específicos que se deben adquirir al término del programa educativo de formación docente. En relación a esto, Corvalán y Hawes (2005) conciben el perfil egreso, describiéndolo como “conjunto de rasgos y capacidades que identifican a un profesional determinado al momento de su acreditación como tal, por parte de la institución formadora, y quien tiene la competencia jurídica para certificarlo” (p. 13), además de considerarlo con un enfoque más profesional.

El perfil de egreso, definido por CRESON (2018) es conformado por habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Estos elementos ya mencionados se ven reflejados en el plan de estudios 2018.

Existen estándares que definen los rasgos deseables del futuro maestro, los cuales se engloban dentro del perfil de egreso, el cual es definido por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2012) como:

El elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (párr. 1).

Es por ello que ser un docente formado en normales implica cumplir con los perfiles profesionales que el sistema educativo público demanda. Con el surgimiento de la Escuela Normal Superior en 1942 se pretendió formar técnicos de la educación bajo factores culturales, artísticos y científicos (Navarrete, 2015). Actualmente, a pesar de la desvalorización de la cual Chapa y Flores (2015) retoman de Sandoval (1993) sobre la carrera docente, señalando la urgencia de revalorar el trabajo docente tanto económica como socialmente, Jara (2018, en Guevara y Backhoff, 2018) sostiene el hecho “si se aspira a una educación de calidad, es esencial que existan buenos maestros, y su formación se da, en el caso de México, en las escuelas normales” (p. 187).

Para lograr lo mencionado con anterioridad, se rescata la importancia de las jornadas de observación y práctica docente dentro de la formación normalista para afianzar los conocimientos, enriquezca las experiencias profesionales y favorezca la reflexión para mejorar su desempeño (Chapa y Flores, 2015).

Sin embargo, cabe señalar que la disposición para cumplir con los rasgos del perfil de egreso planteado depende de gran medida del aprendiz, de su interés y motivación ante las disciplinas, hábitos de estudio, habilidades intelectuales que haya desarrollado a lo largo de su vida académica; así como la superación de uno de los desafíos de la formación docente en México, proporcionar una instrucción de calidad a los y las futuros maestros y maestras (Jara, 2018, en Guevara y Backhoff, 2018). Por lo tanto, esta instrucción de calidad, de acuerdo a Navarrete (2015) se da en las escuelas normales, ya que aquí se forman los profesionales de la educación básica en México.

2.3.2 El currículo y su importancia para la formación del docente

Se comprende que “el currículum es una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien de un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Grundy, 1998, p. 5). Jara (2018, en Guevara y Backhoff, 2018) menciona que la importancia de la formación no

recae solamente en conocer y replicar los contenidos disciplinarios englobados dentro de los planes y programas de estudio de las escuelas normales, sino saber enseñar. Sin embargo, en algunas ocasiones lo aprendido en las escuelas normales no es congruente con el contexto laboral al que se insertan los estudiantes al egresar, por lo que Jara (2018, en Guevara y Backhoff, 2018) y Chapa y Flores (2015) suponen la importancia de empatar la formación de los maestros normalistas con el currículum de la educación básica de modo que se atienda la diversidad que se presenta en el aula y permita la inserción de una práctica docente inclusiva.

El currículum tiene como propósito transmitir el plan de trabajo, no solo de una institución educativa, sino que es considerado una parte esencial de la práctica docente. De hecho, Gimeno (2007) señala que este contiene comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, entre otros. Por tanto, se considera una reflexión sobre la práctica, según el autor.

El currículum se concibe como compromisos que debe seguir la escuela con el fin de cumplir con los objetivos específicos impuestos por estos mismos mediante la planificación de experiencias de aprendizaje donde los actores escolares participen de manera colaborativa de modo que los cambios incidan en los estudiantes (Rule, 1973, citado en Gimeno, 1988).

Dentro del proceso de implementación del currículum existe la posibilidad de vincularse tanto al marco económico, político, social, cultural y administrativo, como a los condicionamientos escolares, que provocan una alteración en los actos institucionales.

El currículum formal es un programa de estudios que tiene un papel importante en el proceso educativo. Gimeno (2007) denomina este tipo de currículum como prescrito, ya que, en ambos casos sin importar la referencia, está constituido por “disposiciones legislativas o regulaciones administrativas” (p. 122). Estas condiciones suponen orientaciones del contenido que los docentes consultan con la finalidad de retomar teoría e información general para planificar su práctica y/o la elaboración de materiales. Con base en ello, se considera que está compuesto por un plan de estudios, el cual establece una organización de la malla curricular donde se le da prioridad a la inclusión a través de la incorporación de la asignatura “Educación inclusiva” en el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, la cual se ubica dentro del trayecto formativo “Bases teórico metodológicas para la enseñanza” con cuatro horas semanales.

Cuando el currículum es relacionado a la praxis docente, éste se puede ver clasificado por Gimeno (2007) en varios tipos, como lo son: el currículum presentado, el currículum moldeado por los profesores, el currículum en acción, el currículum realizado y el currículum evaluado. El primero concierne al diseño de la práctica mediante productos que se le presentan al profesor, como los libros de texto y otro material destinado para el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el currículum en acción engloba el tránsito de los conocimientos teóricos a la práctica real, a lo que en realidad hace el docente, se puede ver alterado por influencias o interacciones externas de otros actores. El currículum realizado, según Gimeno (2007) es una “consecuencia de la práctica” (p. 125) y se da a conocer en los resultados de la enseñanza previamente desarrollada, siendo observable en el grado de aprendizaje de los estudiantes y el entorno que los rodea. Por último, el currículum evaluado son exámenes o auditorías aplicadas tanto a docentes como a los estudiantes con la finalidad de valorar aspectos del currículum y reconocer el grado de eficacia, ya que con ello fortalece lo que en realidad representa el proceso de enseñanza.

A pesar de lo mencionado con anterioridad, el currículum moldeado por los profesores es el tipo de currículum que se analizó en el presente estudio, ya que, conforme a los objetivos planteados al principio de este documento, se procuró analizar el diseño de la enseñanza, ya que es aquí donde el docente, con base en los recursos brindados por guías, libros, planes de estudio, etc., lo adapta y convierte a la praxis diaria.

De acuerdo a Barrón et al. (2010), que el currículum sea sostenible “no implica únicamente incluir contenidos ambientales en el temario de las distintas asignaturas, conlleva además otra serie de cambios más globales en la concepción del proceso educativo” (p. 5). De este modo, para que un currículum sea considerado sostenible, debe integrar capacidades, actitudes y valores (Murga-Menoyo, 2015). Además, se deben considerar los aspectos establecidos por Barrón et al., (2010). El primer aspecto existe en torno a la colaboración de la institución de nivel superior con la realidad, es decir, establecer lazos con organizaciones sociales para resolver casos socio-ambientales concernientes a todos. De igual manera, un currículum sostenible pretende llevar a cabo un segundo aspecto que son los trabajos interdisciplinarios, contextualizar la enseñanza en tercera instancia y como último aspecto promover la coherencia entre lo teórico y lo práctico que permita atender cuestiones locales y globales con ayuda de colaboración entre entidades, haciendo énfasis en la atención a la diversidad de estudiantado para

alcanzar impartir una formación integral. Con ellos se pretende educar personas proactivas, responsables de la realidad y las consecuencias que resulten de las decisiones tomadas; implica sensibilización y conciencia sobre la diversidad y el fenómeno de integración mundial en el plano económico, político, social y cultural (Barrón et al., 2010).

El currículum moldea y transita la teoría a la práctica docente (Gimeno, 2007). Por ese motivo, se podría entender equivocadamente al currículum como un sinónimo ineludible del plan de estudios, o la tira de tareas; pero, al contrario, estos términos son parte del currículum más no son equivalentes. Con ello se incorporan los siguientes componentes del currículum:

- Intenciones Educativas
- Objetivos académicos
- Actividades de Aprendizaje
- Medios de Socialización
- Misión y Filosofía de la Institución
- Normas de Disciplina institucional
- Plan de Estudios
- Tira de Materias. (Corona, 2014, p. 7)

En consecuencia, a partir de lo mencionado con anterioridad, se pretende lograr con base al currículum presentado, el currículum moldeado por los profesores, el currículum en acción, el currículum realizado y el currículum evaluado, una educación transversal para atender la diversidad en sus múltiples casos. El docente debe poseer “sensibilidad, tolerancia, prudencia y respeto” (Jara, 2018, p. 189, en Guevara y Backhoff, 2018) a pesar de que el currículum que orientó al estudiante hasta el desenlace de su formación docente no lo haya incluido.

2.3.3 La planeación como currículum moldeado y sus elementos

La relevancia de la planeación reside en la implementación de estrategias para promover una educación de calidad que favorezca la inclusión escolar. Cabe señalar que la planeación trae a la realidad los lineamientos expuestos en los planes y programas, que constituyen el currículum moldeado, es decir, la planeación didáctica.

Una secuencia didáctica brinda herramientas para la elaboración de una planeación, orienta a la organización de objetivos, planteamiento, desarrollo, cierre y evaluación de los contenidos a impartir, dando partida a que la planeación didáctica, que de acuerdo a García y

Valencia (2014) es un “instrumento que nos permite introducir en las diferentes formas de intervención aquellas actividades que posibiliten una mejora de nuestra actuación en las aulas como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos o temas de enseñanza de la malla curricular” (p. 17).

Cabe destacar a Pineda y Ruiz (2021) quienes hacen hincapié en la importancia de recrear una secuencia didáctica referente a la época situada. Es decir, la planificación de un docente actual del siglo XXI debe sensibilizarse sobre aspectos inclusivos y tecnológicos que se han desatado mediante ciertos aspectos históricos vividos hasta el momento.

La planeación didáctica consciente y anticipada busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del Modelo Educativo, entre otros) que garanticen el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2017, p. 6).

En otras palabras, a través de la planeación didáctica se diseñan los procesos de enseñanza-aprendizaje que van encaminados al logro de los rasgos del perfil de egreso del estudiante normalista.

La elaboración de una planeación didáctica en la formación de futuros docentes contiene dos objetivos distintos: la programación de los contenidos que realiza el formador de futuros docentes y la organización de estos mismos pero que elaboran los futuros docentes para llevar a cabo dentro de sus prácticas profesionales que cumplen con la malla curricular de las escuelas normales. No obstante, los elementos de la planeación de ambos tipos son semejantes, constituyendo la organización a partir de: objetivos o propósitos, contenidos organizados, actividades de aprendizaje y la evaluación de los mismos (Tejeda y Eréndira, 2019). Si bien en educación básica se requiere un plan por sesión y trimestral, a los formadores de docentes se les solicita una dosificación al inicio de cada semestre.

Esta guía a seguir en cada sesión se constituye por los elementos previamente expuestos por Tejeda y Eréndira (2019), los objetivos o propósitos conducen el proceso y el fin del aprendizaje, los contenidos organizados funcionan como índice de modo que permita ubicar el orden de los temas, las actividades de aprendizaje presentan un manual de enseñanza para lograr los

objetivos planteados al inicio del ciclo escolar, culminando con la evaluación de los mismos para valorar en qué medida se alcanzaron los propósitos de enseñanza.

Los factores que conforman la planeación conforme a la SEP (2017) se reforman en concordancia con los requerimientos que las aptitudes pedagógicas exigen bajo un entorno moderno, expuesto por García y Valencia (2014) como la planeación didáctica, los procesos de selección de contenido con base a las demandas de los planes y programas del nivel de educación en cuestión, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el acercamiento de los alumnos, desde la explicación hasta los cuestionamientos personales que se ponen en juego, la reflexión de la misma práctica docente y el sentido de pertenencia del centro de trabajo correspondiente.

De esta forma la planeación didáctica sirve como aliado de la práctica, y se transforma a conveniencia del profesor hacia un currículum moldeado por este mismo que, con base en Gimeno, es una traducción de los materiales, guías, libros de texto, etc., de acuerdo a la formación del docente creador; y que a su vez conlleva a un currículum en acción, el cual es la ejecución de la planificación en la práctica cotidiana de la enseñanza (Gimeno, 2007). La intención es que, mediante el perfil de egreso y currículum moldeado por el profesor, los futuros docentes durante su instrucción se permita una reflexión sobre su propia práctica y los procesos de aprendizaje de sus aprendices.

La planeación es considerada dentro del marco referencial debido a que su forma como currículum moldeado por el profesor, descrito por Gimeno (2007), es conveniente para analizar la orientación de los contenidos entorno a un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo cuando se tienen en cuenta aspectos de otros documentos que se denomina currículum.

Basar la elaboración de una planeación en los retos de la actualidad fomenta la reforma de algunos apartados o elementos para atender las demandas de la comunidad estudiantil, considerando las necesidades particulares de los educandos (SEP, 2017), ya que permite múltiples maneras de intervenir moldeando así a la situación deseada.

La consecuencia de que el currículum real impartido tenga efecto en una educación inclusiva es parte del trabajo colaborativo de los actores de la institución educativa (Gimeno, 2007), debido a que la planeación permite la flexibilidad en el desarrollo de las actividades, en el seguimiento y cumplimiento de objetivos. Si bien el currículum prescrito funge como elemento político con base en Gimeno (2007) ya que retoma aspectos políticos de los planes y programas,

no obstante, dicha información adquirida es alterada bajo las necesidades educativas especiales en el aula, en virtud de la orientación de los contenidos para lograr la inclusión.

La organización de los contenidos, propósitos y evaluaciones se moldea constantemente según a las necesidades de la comunidad estudiantil para obtener diferentes productos, teniendo en cuenta que el resultado de la práctica es consecuencia de la experiencia docente (Gimeno, 2007). De este modo se procura impartir una educación de calidad, en otras palabras, una educación que no excluya, que sea tolerante, que facilite el proceso de aprendizaje, y que cubra las carencias del sistema educativo mexicano, así como lo señala el objetivo 4 de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y los planes y programas de estudio de las licenciaturas correspondientes dentro de sus criterios evaluativos por competencias, que son conocimientos, habilidades y valores del estudiante normalista.

2.3.4 La educación inclusiva en el marco de la educación de calidad

Cuando se gozan “oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas” (ONU, 2016), se habla de una educación de calidad, la cual para UNICEF (2017) no implica que forzosamente el término discapacidad funja como factor que detone exclusión, también se consideran las comunidades indígenas o en pobreza extrema como causa de una educación para todos y todas.

Cabe destacar ciertos aspectos que caracterizan el logro de una educación de calidad, los cuales se puede percibir mediante los siguientes estándares expuestos por la ONU (2016), a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como lo es la erradicación de la pobreza, reducción de desigualdades, la igualdad de género, fomentar un estilo de vida saludable y sostenible, así como la tolerancia para crear comunidades de paz.

Por lo tanto, con el fin de atender las necesidades del mundo contemporáneo, se requiere que el docente funja el rol de agente transformador de modo que permita un cambio en la formación docente a favor de un modelo de educación inclusiva actual e internacional. Un modelo de educación inclusiva, con base en la SEP (2016), “busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social” (p. 6), sin ser exclusivos sobre alguna discapacidad, ya que de igual manera se toma en cuenta las afectaciones que se sufre por el ambiente. En relación a ello, Aguinaga et al. (2018) exponen que una propuesta del modelo de educación inclusiva se trata sobre la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes a las

escuelas regulares con el establecimiento de plan de acción que potencie el ámbito cognitivo, afectivo y volitivo del individuo. Es por ello que la proyección de un modelo educativo de esta índole está en la obligación de adecuar sus fundamentos en los organismos internacionales apropiados con base en sus parámetros actuales como es la Agenda 2030. En consecuencia, el modelo de educación inclusiva llevaría de la mano al currículum escolar hacia una sostenibilización en la educación, lo cual se ha planteado en diversas universidades a través de los antecedentes expuestos en la presente investigación, donde Fernández (2017) plantea como reto actual del nivel superior desarrollar y practicar una educación para la sostenibilidad considerando sus planes de estudio.

La promoción de una educación basada en una política pública inclusiva “supone un nuevo modelo de escuela, profesores distintos, padres diferentes, escolares que tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento en comunidad con la participación de todos los niños, adolescentes y jóvenes, para así evitar todas las prácticas excluyentes” (Martín et al., 2017, p. 96); de modo que se redistribuye el quehacer de la comunidad educativa con la finalidad de auxiliar a los estudiantes y sensibilizar a los docentes para que se dé respuesta a la diversidad.

Por esta razón, para atender estudiantes en riesgo de exclusión (designados por la OEI (s.f.) como: niños y niñas migrantes, de pueblos originarios y afrodescendientes, con necesidades educativas especiales, mujeres y aquellos/as que viven en contextos de pobreza), la instrucción en todos los niveles educativos debe ser inclusiva, brindando las mismas oportunidades en cuanto a servicios educativos y de apoyo beneficiosos tanto para estudiantes que estén o no estén en solicitud de la misma “con el fin de prepararles para una vida productiva como miembros plenos de la sociedad” (National Centre of Educational Restructuring and Inclusion, 1994, p. 6, citado en Dueñas, 2010, p. 363).

2.3.5 La inclusión en educación superior

Aun cuando se reconoce que la inclusión posibilita la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la educación, la educación inclusiva de acuerdo con Echeita y Fernández (2021) no basa sus fundamentos en la integración de estudiantes denominados “diferentes”. En otras palabras, la educación inclusiva pretende fomentar reformas en las prácticas educativas y entornos de aprendizaje derivado de las políticas públicas establecidas en esta investigación con el propósito de propiciar la igualdad de condiciones y, por lo tanto, una educación de calidad

reiterado por los modelos internacionales actuales de educación inclusiva como lo es la Agenda 2030.

La educación inclusiva con base en la página oficial de la UNICEF (s.f.) procura asegurar a individuos con discapacidad, migrantes y refugiados, originarios de poblaciones indígenas y quienes residen en comunidades remotas y/o vulnerables, un acceso equitativo a la educación. Mientras que Booth y Ainscow (1998) lo describen como un proceso que busca aumentar la participación de estudiantes a través de la disminución de la exclusión ocasionado por la implementación de un currículum convencional, la cultura y las comunidades. El rediseño del Plan de Estudios se debe al fomento de una educación inclusiva, el cual “se sustenta en las tendencias más recientes de formación docente” (DGESuM, 2018), este supone un ejercicio de la profesión en cualquier nivel educativo de la educación obligatoria en México, permitiendo así contribuir a un modelo inclusivo que se rija en el país, mediante una intervención en la formación docente desde los componentes del currículum como lo es el perfil de egreso, hasta alterar las consecuencias del currículum.

La Normal Superior, donde se realizó este estudio, está dirigida a la formación inicial de docentes de diversas disciplinas en nivel secundaria que atiendan la diversidad en el aula. Por ello se requiere fomentar una práctica de enseñanza sostenible en la formación de los docentes para lograr una educación de calidad y por lo tanto cumplir con los objetivos de la Agenda 2030. La enseñanza sostenible según Murga-Menoyo (2015) “requiere que el profesorado de todos los niveles educativos, tanto en el sistema escolar como en la formación profesional y la universitaria, se comprometa activamente a imbuir en su práctica docente los principios y valores del desarrollo sostenible” (p. 57), orientando a los planes y programas a una sostenibilización curricular.

Pese a que la sostenibilización curricular establece criterios sostenibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su finalidad recae en la influencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el desempeño docente mediante su gestión y práctica. La Conferencia de Rectores para las Universidades Españolas (CRUE), señala que la sostenibilización curricular tiene que ver con las “personas participativas y proactivas que sean capaces de tomar decisiones responsables, adquirir conciencia de los desafíos que plantea la globalización y promover el respeto a la diversidad y la cultura de la paz” (2011, p. 7, citado en Barrón et al., 2010, p. 391).

Una sostenibilización curricular en educación superior implica una visión dinámica de la realidad, promover un pensamiento relacional, mejorar la contextualización de la enseñanza, incluir una relación entre las propuestas teóricas con la práctica, que esta última sea bajo un modelo constructivista y global (Fernández et al., 2015), mediante la alteración en el diseño y el desarrollo de los contenidos curriculares para la formación de futuros docentes, de tal forma que que con base en la Agenda 2030 se egresen docentes capaces de atender los retos del mundo actual.

A pesar de que la inclusión significa “la eliminación de barreras físicas, principalmente, sociales y en las actitudes de la sociedad en general” (UNICEF, 2005, p.12), de igual forma se enfoca y hace énfasis en la identificación y reducción de barreras, a la mejora de los sistemas y estructuras para propiciar igualdad de oportunidades y bienes sociales que, por consiguiente, aporte una respuesta favorable a la diversidad.

Por tanto, durante la educación superior se deben desarrollar culturas inclusivas, con el propósito de “reformar la universidad de acuerdo con nuevos cánones, donde se reconocen las desigualdades de base que tributan los estudiantes... y... repensar el sistema educativo comenzando por el acceso y permanencia de los estudiantes a la educación universitaria” (Brito et al., 2019, p. 160) mediante estrategias que beneficien el entorno sociocultural de los estudiantes, sus necesidades y su propia cultura.

Perrotta (2022) menciona que “la educación superior debe ser inclusiva, de calidad, abarcar el desarrollo sostenible y el concepto de democratización” (párr. 10), de modo que fomente la práctica de la sensibilización y la creatividad por parte de los docentes de educación superior ante las demandas educativas, que exige el mundo cambiante.

Por tanto, para que un futuro docente logre un aula inclusiva en la práctica, se requiere que desarrolle los siguientes aspectos:

planteamientos educativos amplios, énfasis al sentido de comunidad y pertenencia, servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y apoyos en el aula ordinaria, enseñanza adaptada al alumno, estrategias instructivas reforzadas y estándares y resultados derivados de los que son esperados para los estudiantes en general (Dueñas, 2010, p. 358).

De igual manera Barrón et al. (2010) señalan la importancia de que cada universidad desarrolle sus iniciativas, con base en su propia trayectoria, autonomía y criterios, no solamente

tomando en cuenta el ámbito ambiental, sino propiciando espacios para disminuir la falta de cultura de sostenibilidad en la comunidad universitaria, teniendo en cuenta que no es cuestión de un solo responsable, sino toda la comunidad educativa.

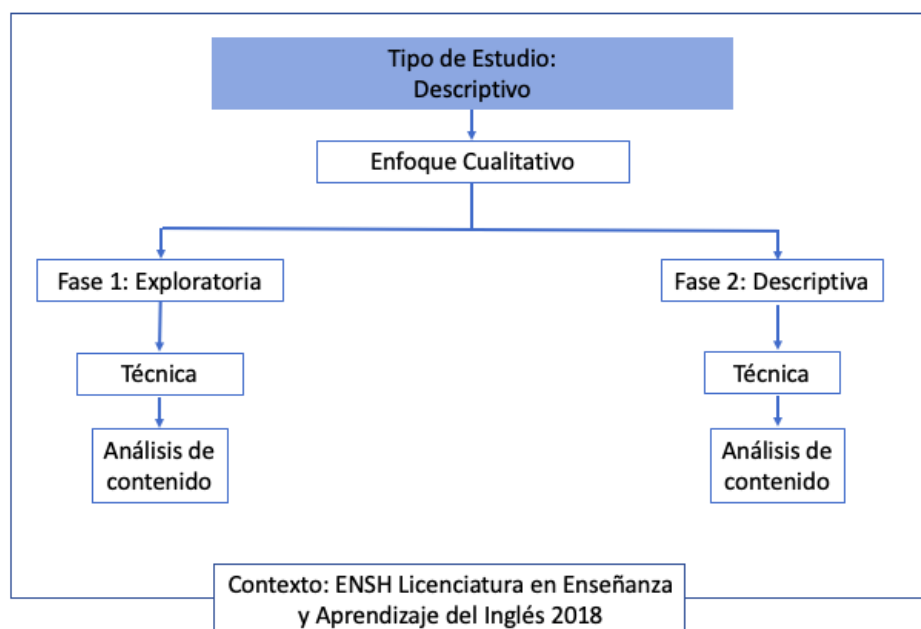
En síntesis, la discusión de la literatura expuesta previamente presentó relevancia en torno a la exploración y profundización en temas relacionados a la historia de las escuelas normales, la formación inicial de docentes, la educación inclusiva, el currículum y sus diferentes tipos. Dicha literatura generó un vínculo con el presente estudio, ya que se presenta la importancia del desarrollo de un currículum sostenible, es decir, un ordenamiento de prácticas educativas inclusivas retomando la Agenda 2030. En pocas palabras, esta acción se debe a la iniciativa de las mismas escuelas, cuestión que en la EN a través de su autonomía curricular permite un análisis de sus diversos tipos de currículum para conducir el presente estudio.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Con la finalidad de cumplir con los objetivos generales y específicos de la presente tesis, se pretende analizar el contenido de los documentos clave para determinar una educación inclusiva en la EN bajo una política pública internacional que la promueva. Por tanto, en este capítulo se determinaron los métodos empleados en este estudio, tales como el enfoque de investigación, las fases a trabajar, las técnicas correspondientes a cada fase y el contexto de estudio. Asimismo, se presentan términos relativos a la metodología que proporcionan mayor comprensión de los elementos usados y su relación con la recolección de información para su análisis y reflexión de resultados que se presentan en los capítulos posteriores.

Figura 2

Metodología



3.1 Tipo de estudio

La presente investigación fue de tipo descriptiva. Un estudio de este tipo es definido por Best (s.f., citado en Tamayo y Tamayo, 2004) como la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. Este planteamiento se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente (p. 46).

A partir de lo anterior, se trabajó sobre realidades y se relacionó la información obtenida de las mismas a través de documentos analizados.

Aun cuando, la característica fundamental del tipo de estudio descriptivo son la presentación de una interpretación correcta de los hechos, la descripción de individuos, grupos, actividades, eventos o situaciones con la finalidad de conducir una investigación social (Leavy, 2017), se debe tener en cuenta que este tipo de estudio, conforme a Guevara et al. (2020), establece relaciones entre datos, mas no los compara ya que este último incide en una investigación de tipo comparativa y no descriptiva. La finalidad del estudio descriptivo fue “clasificarlos en categorías (denominadas categorías descriptivas)” (Guevara et al., 2020, p. 166), lo cual se realizó al diseñar los instrumentos de comparación de información, de modo que se evitó cualquier contraste y buscó una similitud entre los datos analizados proveniente, en este caso, de los planes de estudio, currículum oficial y currículum diseñado con la agenda 2030.

La relevancia del tipo de estudio descriptivo reincide en el tipo de análisis que se realizó en los resultados, debido a que se explicó detalladamente las variables analizadas en la fase previa. La información principal se presentó resumida en un cuadro, desglosándose después en una descripción específica del porqué se considera pertinente señalar ese elemento fundamental en la relación con el contenido de las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030 (ver apéndice B). Con base en este estudio, Creswell (2012) menciona que el primer paso para analizar los datos es explorar la información que se tiene. Según Cohen et al. (2007), un análisis exploratorio presenta datos descriptivos, por lo que esta forma de análisis responde a la presentación de datos como sugerencia. Retomando lo que menciona Creswell (2012), el análisis exploratorio de datos consiste en la exploración de los documentos con el propósito de obtener un sentido general de los datos mediante su organización, lo cual permitirá identificar si se necesitará más información o no para los análisis consecuentes.

El descubrimiento sobre la formación de los futuros docentes con base en un modelo de educación inclusiva a nivel internacional implica una fase exploratoria, es decir “una etapa inicial de un proceso continuo de investigación” (Murcia, s.f., citado en Zafra, 2006, p. 14). De igual forma Zafra (2006) concibe este análisis como el punto de partida hacia investigaciones más complejas como las descriptivas, las correlacionales, y las explicativas, haciendo énfasis en el primero mencionado. En este análisis exploratorio, los datos se obtuvieron a través de la recolección y cotejo de información de documentos tales como los planes y programas de estudio

de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés 2018, el perfil de egreso de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, las planeaciones didácticas de los docentes la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, y el objetivo 4 “Educación de Calidad” de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Con ello, se utilizaron técnicas e instrumentos que permitieron un primer acercamiento al tema para generar percepciones nuevas, emergentes de esa aproximación (Leavy, 2017).

3.2 Enfoque de investigación

El enfoque de este estudio fue cualitativo, ya que explora y comprende el significado de un problema social a través de un análisis de datos particular o general que conlleva a una interpretación de estos (Creswell, 2009).

En el caso específico de este estudio se llevó a cabo primeramente una fase preliminar, en la cual se recolectaron datos y se llevó a cabo un análisis exploratorio, que de acuerdo a Creswell (2013), un estudio cualitativo es indispensable cuando el propósito del estudio es explorar y comprender detalladamente la situación en cuestión. Seguido de una segunda fase descriptiva ya que la recolección de instrumentos se da mediante una ficha de registro de información, llenada con base en los resultados del análisis de contenido de la primera fase, y los documentos seleccionados para su análisis y comparación, lo cual vuelve a la teoría lo más importante en la orientación del presente estudio (Creswell, 2009).

Creswell (2009) señala que un estudio cualitativo logra encontrar datos a través de documentos cualitativos (revistas, periódicos, reportes oficiales, etc.), para posteriormente categorizar dicha información en temas. Por esta razón, se determinó la necesidad de emplear un diseño con este enfoque debido a la importancia de reducir la información de modo que en la segunda fase se disminuyeran las categorías al momento de analizar los documentos de manera cualitativa, similar a lo que se pretende presentar en el siguiente capítulo.

Si bien se entiende que los datos cualitativos se presentan en forma de texto, para Pereira (en Yapu, 2013) lo cualitativo “se orienta a la descripción, interpretación y comprensión de la conducta humana o de un determinado grupo en el mismo ambiente donde se desenvuelve” (p. 206), sobre todo en detallar y descifrar información específica bajo el enlace de planteamientos sobre la educación inclusiva desde la formación docente, como lo son el perfil de egreso, los Planes y Programas 2018, y la planeación didáctica de los formadores de docentes.

Por lo tanto, este enfoque hace alusión a Todd et al. (2004), quienes señalan que se logra una perspectiva más precisa del fenómeno y ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.

3.3 Fases para la recolección de información

Las técnicas e instrumentos son indispensables para la recolección de datos, ya que la técnica refleja el proceso de realizar investigación, y el instrumento se refiere a una herramienta que se usa como medio para la obtención de los datos para comparar documentos en torno a la educación inclusiva.

Con el propósito de determinar cómo el currículum oficial y el currículum diseñado por los docentes de la EN favorecen el logro de la meta relativas a la educación inclusiva dentro del Objetivo 4: Educación de calidad de la Agenda 2030, este estudio se dividió en dos fases, las cuales permitieron un estudio exploratorio en la fase 1 y un estudio descriptivo en la fase 2. Cabe destacar que en ambas fases el análisis de contenidos retomó la información planteada en los documentos seleccionados de la fase 1 y se contrastó con base en lo que se plasmó en la ficha de registro de información en la fase 2.

Fase 1

En la primera fase se realizó un análisis exploratorio con el propósito de conocer cuestiones sobre la realidad en la preparación superior de futuros docentes de una Escuela Normal en México con base a la Agenda 2030. Es por ello que se propuso como primera instancia una revisión de la información, en otras palabras, un análisis de contenido con los siguientes escritos para continuar con una interpretación de la información con base al modelo de educación inclusiva abordado en la actual investigación:

- Planes y programas de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
- Perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
- Planeaciones didácticas de los docentes pertenecientes a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés

Primeramente, se recabó información de documentos oficiales con la finalidad de comparar el currículum formal, el currículum diseñado, los planes y programas de estudio de la licenciatura en enseñanza del Inglés y el perfil de egreso de la misma licenciatura, con los propósitos del objetivo 4 “educación de calidad” de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

En esta fase se diseñaron tres tablas referentes al perfil de egreso (sus dimensiones y competencias), a las asignaturas de la malla curricular, y los elementos de la planeación didáctica. Cada tabla comprendía de dos categorías, el documento a analizar y su relación con la agenda 2030, con lo cual se discriminó la información para reducir su análisis en la etapa siguiente.

Este análisis de contenido con base en Fondin es “toda operación que permite poner de manifiesto el tema de un documento y extraer los elementos o aspectos característicos que representen fielmente las diferentes nociones o conceptos contenidos en él” (s.f., p.12, citado en Pinto, 1989, p. 332). Mientras que Guix (2008) lo entiende como el “análisis e interpretación de fuentes documentales ya existentes, y no a la observación directa de la realidad, pudiendo explotarla tanto en un sentido cuantitativo como cualitativo” (p. 26). Es decir que, a partir de la recopilación de información ya existente se llevó a cabo una interpretación para un fin específico.

Fase 2

El estudio exploratorio de la fase 1 permitió transitar a un tipo de estudio con mayor complejidad expuesto por Zafra (2006), siendo este el estudio descriptivo en la segunda fase donde con base a Johnson y Christensen (2020) pretende especificar las características de un fenómeno. En esta fase se asentó la información previamente analizada en la fase 1 en una ficha de registro de información misma que es utilizada para dar una mayor descripción de aquellos elementos con mayor recurrencia para descubrir el impacto en el cumplimiento de la política pública de una educación inclusiva en el currículum oficial y en el currículum diseñado por los docentes formadores de profesores de la EN.

Referente a la presente investigación, se abordó un análisis de contenido de los planes y programas de estudio de las licenciaturas pertenecientes a la Escuela Normal en caso, el cual proporcionó información necesaria para realizar el llenado de una ficha de registro y determinar lo elementos relacionados a la educación inclusiva que instruyen a una cierta cantidad de futuros docentes del país. Guix (2008) establece que el análisis de contenidos es conveniente para “descubrir diferencias entre autores y/o medios de comunicación, verificar el cumplimiento de objetivos, evidenciar técnicas propagandísticas, medir la legibilidad y comprensibilidad de los mensajes, obtener información oculta, o identificar actitudes o intereses de los autores” (p. 27). El análisis de este contenido exhibe una serie de categorías con afirmaciones donde los participantes verifican las respuestas que aplican con base a su propio criterio, además de ser pertinente para su aplicación en estudios descriptivos (Johnson y Christensen, 2020).

Lo anterior con la finalidad de analizar y relacionar la información con el modelo de educación inclusiva como la agenda 2030. Por tanto, el cuadro de registro de información (o por su nombre en inglés *coding scheme*) emergió de un análisis de contenido, resumido por Creswell (2012) como la clasificación de extractos en categorías. De igual manera un cuadro de registro implica una lista de claves con sus descripciones escritas correspondientes (DeCarlo et al., 2021). El propósito principal de este tipo de cuadro fue registrar información acerca de los documentos previamente seleccionados, los cuales deben guardar relación entre sí para procesar la información en torno a un modelo de educación inclusiva. Ezzy (2002, citado en Cohen et al., 2007) señala que los fragmentos de textos son reordenados mediante la clasificación que se realiza durante este proceso de registro de información, de modo que produce una nueva percepción que permite explorar similitudes y diferencias de dicho contenido.

Los pasos a seguir en un cuadro de registro conforme a la Universidad de Columbia (2019), es iniciar con la elección del nivel de relevancia de la información y su nivel de logro en relación a los objetivos de la codificación. En segundo lugar, se clasifica la información con base a categorías y se llenan los cuadros necesarios con la información solicitada. Por último, se analizan los resultados obtenidos a través del cuadro para extraer conclusiones con base a la interpretación que estos y el autor permitan. Es aceptable seguir discriminando la información de acuerdo con lo que se pretenda examinar.

Se registró información con el objetivo de comparar los datos entorno a la perspectiva inclusiva en el plan de estudios de los futuros docentes de inglés, específicamente la primera generación bajo el plan 2018 de la escuela normal de esta investigación; para cumplir los propósitos internacionales que establece el objetivo 4 de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. El análisis de contenido que se llevó a cabo en la primera fase fue para determinar aquellos elementos encontrados en los documentos valorados que estén en concordancia con las metas que expone la Agenda 2030 (ver apéndice B). Posteriormente, se implementó una ficha de registro con la información clave de los elementos previamente clasificados. Dicha ficha de registro desempeña la función de cotejar las semejanzas o relaciones entre estos mismos datos recabados en los planes y programas de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, el perfil de egreso de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés y las planeaciones didácticas de los docentes pertenecientes a la licenciatura en enseñanza y

aprendizaje del inglés. Lo anterior con el objetivo de analizar y comparar la realidad con los supuestos teóricos.

3.3.1 Criterios de selección de documentos

Si bien el universo de estudio puede ser seleccionado de manera aleatoria o no aleatoria, Gibbs (2007) expone que es más frecuente limitarse a un muestro decisional donde se opta por una población por conveniencia, puesto que la selección de documentos de la presente tesis se basó en planes y programas, marco curricular y políticas públicas cuyo contenido fuera principalmente sobre aspectos de la formación inicial docente y la promoción de una educación inclusiva, de modo que favorezca su análisis en torno a la agenda en cuestión.

Una vez determinado los criterios de la selección de documentos para el análisis de los elementos de los documentos oficiales que se pretenden analizar, en cuanto a la selección de unidades de observación, se procede a considerar los criterios de selección de contenido los cuales se escogieron bajo propósitos específicos deseado y el análisis de contenido que se busca hacer (Yapu, 2013), siendo estos: los planes y programas de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, el perfil de egreso de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, planeaciones didácticas de los docentes la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, y el objetivo 4 “Educación de Calidad” de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Los planes y programas de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés Plan 2018, fueron seleccionados debido a que estos contienen la malla curricular que es pertinente analizar para su futuro cotejo con un modelo de educación inclusiva. Por otro lado, el perfil de egreso de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, provee elementos que describen los logros deseados para la formación de un docente idóneo, esencial para descifrar si al término de su formación atendió los componentes de educación inclusiva que mantienen relación con el objetivo 4 “Educación de Calidad” de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de ahí surge la preferencia de este último documento. Mientras que la elección de las planeaciones didácticas de los docentes la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés se justifica en el contraste de sus elementos como objetivos de la clase, desarrollo de la misma, su evaluación y competencias a desarrollar con base a la Agenda 2030 de modo que se conozca el nivel de relación con una planeación y currículum activo con un modelo inclusivo.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo tiene el fin de establecer relaciones entre el perfil de egreso, los elementos del currículum oficial pertenecientes a la formación inicial de docentes de inglés de la EN, el currículum moldeado por los formadores de docentes de la EN y lo que establece el objetivo 4 *Educación de Calidad* de la Agenda 2030 para un Desarrollo Sostenible en relación a la educación inclusiva. Este objetivo busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a través de siete metas que coadyuvan en la promoción de una educación inclusiva (ver Apéndice B).

Con ello, se pretende analizar el contenido que se llevó a cabo con anterioridad, mediante la referencia de estos puntos a lo largo del capítulo.

4.1 Elementos del perfil de egreso que contribuyen a un modelo de educación inclusiva

Con base en las metas establecidas dentro del objetivo 4 Educación de Calidad de la agenda anteriormente referida, se identificaron a través del análisis de contenido en la fase 1 una serie de aspectos donde se relacionan los elementos del perfil de egreso de los futuros docentes de inglés que contribuyen a un modelo de educación inclusiva en la EN. (ver Tabla 1)

Tabla 1

Perfil de egreso y su relación con la Agenda 2030

Rasgos del perfil de egreso	Competencia a la que pertenece (genéricas, profesionales y disciplinares)	Relación con la Agenda 2030
1. Emplea los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión.	Competencias profesionales	Meta 4n.2. Disposición de entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes.		
3. Promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales.		
4. Un docente que conoce a sus		

alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

5.Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, realiza una intervención didáctica pertinente.

1.Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.

Competencias genéricas

Meta 4c. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Nota: Información construida con base en el perfil de egreso 2018, la Agenda 2030 y el análisis personal.

Después de una exhaustiva revisión se identificaron dos dimensiones del perfil de egreso: un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender y un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, realiza una intervención didáctica pertinente; las cuales tenían relación con los elementos de la Agenda 2030.

Teniendo en cuenta que para Bitzer y Withering (2020) el perfil de egreso plantea cualidades o atributos que un estudiante es capaz de demostrar al culminar un programa educativo, los aspectos considerados en la construcción del perfil de egreso que cumplen con los elementos de un modelo de educación inclusiva, son diversos y presentan una recurrencia principal referente a la meta 4n.2 (ver Tabla 1). Primeramente, el perfil de egreso exhibe dimensiones consideradas dentro de un modelo de educación inclusiva, que, conforme a la DGESuM, se divide en tres competencias con las que el egresado debe contar una vez culminada la licenciatura en educación normal: genéricas, profesionales y disciplinares.

Las competencias genéricas son las capacidades que todos los estudiantes por defecto deben lograr al egresar del programa de estudios cursado. Estas mantienen relación con la meta 4c ya que esta señala que para el 2030 todos los países pertenecientes a la ONU sin importar el desarrollo socioeconómico en el que estos se encuentren, deben incrementar la calidad en la preparación de los y las docentes que se insertan en el ámbito laboral (ONU, s.f.), ya que a través de esta competencia se pretende formar docentes que compartan rasgos en común entre distintas

disciplinas de enseñanza con la finalidad de moldear docentes capaces de atender diversos aspectos de su futuro centro de trabajo.

En cuanto a las competencias profesionales, éstas son un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se necesitan para desempeñar la labor docente. Dichas competencias se vinculan con las metas 4n1 y 4n2 referentes a “asegurar el acceso efectivo a educación inclusiva, equitativa, intercultural e integral de calidad con particular atención a grupos en desventaja (desagregación por sexo, población indígena, personas con discapacidad, etc.)” (ONU, s.f.) y la “disposición de entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (ONU, s.f.). Con base en el perfil de egreso, las competencias profesionales pretenden gestionar ambientes de aprendizaje no solo colaborativos, sino también inclusivos que mediante características plasmadas en la Tabla 3 coadyuven al desarrollo integral de los estudiantes.

El vínculo de las competencias profesionales con una educación inclusiva recae en la justificación de Tejeda y Sánchez del Toro (2010), en cuanto que la formación en educación superior basada en competencias profesionales es hablar sobre una perspectiva de inclusión e “implica un conocimiento pleno del escenario laboral profesional asociado a la profesión, con sus matices culturales propios de cada contexto histórico social” (p. 20). De este modo se realizan cambios en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que expone el perfil de egreso y rigen la práctica de los futuros docentes, para promover entornos favorables de aprendizaje y así cumplir con la meta 4n2 (ver Tabla 1), debido a que va encaminado a una formación docente que brinde de forma profesional una enseñanza favorable, de inclusión y calidad mediante sus estrategias de enseñanza aprendidas a lo largo de licenciatura.

Por último, las competencias disciplinares se refieren a las cualidades que se tienen sobre el conocimiento de los temas específicos de las asignaturas a impartir, en este caso de inglés. Las competencias disciplinares conciernen de igual manera a la meta 4n2 “(ver Tabla 1), ya que el encuadre principal de esta competencia se encamina específicamente el dominio de los contenidos de la asignatura que se imparte, por lo tanto, se busca un aprendizaje favorable mediante temas y conocimientos de los mismos que lo proporcionen. No obstante, las metas establecidas en la Agenda 2030 no corresponden totalmente con esta última competencia, ya que las diversas metas decretadas no abordan temas referentes al dominio de una disciplina como mejora de la educación.

4.2 Análisis de los elementos del currículum oficial perteneciente a la formación inicial de docentes de inglés en la EN con la política pública internacional de una educación inclusiva

Para Gimeno (2007), toda la práctica docente se sustenta en el currículum. Mediante el significado de currículum expuesto dentro del apartado de referentes teóricos de la presente investigación, se derivan seis tipos de acuerdo a Gimeno (2007), entre ellos está el currículum prescrito, el currículum presentado a los profesores, el currículum moldeado por los profesores, el currículum en acción, el currículum realizado, y el currículum evaluado. El currículum a estudiar en esta sección es el prescrito ya que es una guía para la elaboración de materiales, secuencias didácticas, etc. mediante su contenido; por ejemplo, los planes y programas de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, aunado a las metas que presentan los objetivos de la Agenda 2030.

En la tabla 2, que se presenta a continuación se presenta una relación entre los planes y programas de estudio de los futuros docentes de inglés con las metas establecidas dentro del objetivo 4 Educación de Calidad de la Agenda 2030 para un Desarrollo Sostenible, identificado a través del análisis de contenido que se llevó a cabo en la fase 1.

Tabla 2

Planes y programas de estudio y su relación con la Agenda 2030

Asignatura de la malla curricular	Relación con la Agenda 2030
Educación inclusiva (Bases teórico metodológicas para la enseñanza).	<p>Dentro de sus unidades de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Unidad de aprendizaje I. Aspectos generales de la educación inclusiva: <ul style="list-style-type: none"> ○ Principios de interculturalidad, igualdad y la inclusión. ○ Del modelo de la exclusión al modelo de la inclusión. ○ Modelos de transformación y desarrollo de culturas inclusivas. ○ La inclusión en los programas de estudio vigentes ● Unidad de aprendizaje II. Metodologías inclusivas <ul style="list-style-type: none"> ○ Interseccionalidad herramienta para la inclusión. ○ Aprendizaje cooperativo. ○ Aprendizaje entre iguales. ○ Atención diferenciada por tipo de discapacidad. ● Unidad de aprendizaje III. Gestión pedagógica inclusiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades socioemocionales e inclusión. ○ Ajustes razonables en el ámbito escolar. ○ Estrategias de gestión pedagógica inclusiva. <p>Propósito del curso: Agenda de Educación Mundial 2030, en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que se refiere a la educación de calidad, abarcando desde la primera infancia hasta la educación superior, rescatando, entre diversos temas, el de ciudadanía mundial y la formación profesional, en el punto</p>

4.4 se menciona la importancia de competencias adecuadas para un trabajo docente, y el 4c, el incremento de la oferta de docentes cualificados.

Competencias profesionales

- Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.
- Emplea los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión.

Nota: Información construida con base en los Planes y Programas de Estudio 2018, la Agenda 2030 y el análisis personal.

Vaillant y Manso (2022) señalan que la malla curricular agrupa programas dentro de conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas docentes, siendo este último el más relevante para la constitución del rol docente.

Los cursos de la malla curricular que se imparten en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés también juegan un papel importante en la formación profesional de los futuros docentes, ya que su contenido crea un vínculo con la meta 4.c del 4º objetivo de la Agenda 2030, el cual pretende, incrementar el número de docentes con un perfil que favorezca la implementación de una educación de calidad en todos los países, incluso en aquellos que un están en desarrollo. Esto debido a que la malla curricular, con base en la DGESUM, fomenta la inclusión en el progreso de una escuela para todos, es decir, que la educación se fundamente “en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnaiz, 2003, p. 142, citado en Martín et al., 2017, p. 5), que lleve al desarrollo integral de los sujetos y responda a la diversidad desde una educación inclusiva.

De esta manera, los siguientes cursos dentro de sus diversos trayectos formativos (bases teórico metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativos) incluyen elementos que presentan una relación con las metas comprendidas en el objetivo 4 de la ya mencionada agenda.

Dentro del trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza se encuentra el curso de Planeación y evaluación, Neurociencia en la adolescencia, Educación inclusiva, Retos actuales de la educación en México, Gestión del centro educativo y Metodología de la investigación. Por otro lado, el trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje incluye los cursos de Psicolingüística, Sociolingüística, Expresión y comprensión escrita, Expresión y comprensión oral, Géneros Literarios y Enfoques innovadores en la enseñanza. En tercera instancia, el trayecto de práctica profesional engloba el curso de Práctica docente en el aula, Estrategias de trabajo docente, Innovación para la docencia, Proyectos de intervención

docente y Práctica profesional y vida escolar. Por último, el trayecto formativo que es de índole optativa, incluye la asignatura de Tecnologías para la educación y entrenamiento en ITET, misma que retoma aspectos de la educación inclusiva. Dichos cursos de la malla curricular dentro de sus planes de estudios correspondientes, contienen los siguientes elementos:

- Propósito del curso
- Competencias genéricas
- Competencias profesionales
- Competencias disciplinares
- Estructura del curso
- Orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza
- Evaluación
- Unidad de aprendizaje

Siendo así, los elementos de los planes y programas de estudio de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés 2018, se distingue que bajo su relación con las metas establecidas en la Agenda 2030, dan como resultado que el curso con mayor concordancia con el modelo de educación inclusiva trabajado actualmente, es el de Educación inclusiva, el cual se encuentra dentro del trayecto formativo “bases teórico metodológicas para la enseñanza”, impartándose en el quinto semestre con un total de cuatro horas a la semana y 4.5 créditos.

Recapitulando la definición de la educación inclusiva, de la Cruz (2020) la percibe como una meta “para estudiantes que integran las comunidades escolares, en particular para quienes han enfrentado barreras de acceso a la educación en forma sistemática: minorías étnicas y lingüísticas, poblaciones con desventajas académicas, migrantes, mujeres, entre otros” (p. 3), dentro del campo formativo, mediante ambientes de aprendizajes que favorezcan la diversidad.

Por tanto, a través de la asignatura de Educación Inclusiva se genera una relación con los principios de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible dentro del propósito del curso el cual hace referencia a la implementación de una educación de calidad en el nivel de educación superior haciendo énfasis en la formación profesional, sosteniendo su perspectiva de la Agenda 2030 desde una formación docente para la inclusión ya que retoma la importancia de aumentar el número de docentes que posean competencias aptas para el trabajo docente. Por otra parte, este curso menciona tres unidades de aprendizaje (ver Tabla 2).

Si bien los avances de la educación inclusiva en el nivel de educación superior se implementan de manera poco pertinente, pese a lo dispuesto en las políticas y sus fundamentos y se garantice en todos los estudiantes el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias que necesitan (Delgado et al., 2021, p. 1), se pretende formar docentes con este tipo de perfil de modo que se replique con sus futuros estudiantes.

Por último, Delgado et al. (2021) hacen referencia a que no únicamente se pueden generar estrategias para lograr calidad en el servicio mediante una asignatura, sino que también se trabaja en conjunto con especialistas, docentes y personal administrativo conociendo las demandas de la institución para fomentar dicho derecho en sus estudiantes.

4.3 Análisis de los elementos del currículum moldeado por los formadores de docentes en la EN y su contribución a una educación inclusiva

A continuación, se resumen los elementos del currículum diseñado o currículum moldeado por los profesores, este último concebido por Gimeno (2007) como una programación, o una traducción de las propuestas curriculares y los libros de texto en un entorno inmediato con base en las necesidades del contexto, recayendo directamente en la práctica. De acuerdo con estos componentes, se pretende dar a conocer a continuación en qué medida los formadores de docentes en la EN cumplen con los elementos de un modelo de educación inclusiva que conlleve una sostenibilización en la educación, como se ha mencionado con anterioridad. Por lo tanto, se hace hincapié nuevamente en Aguinaga et al. (2018) ya que su percepción de un modelo de educación inclusiva gira en torno a un plan de acción donde se propone y se exige la inclusión de la diversidad en todos sus ámbitos haciendo énfasis en la importancia de potenciar el ámbito cognitivo, afectivo y valorativo del individuo.

Lo anterior se presenta en la Tabla 3, donde además se incluyen submetas de la Agenda 2030, las cuales se pueden apreciar en apéndices al final de la tesis.

Tabla 3

Elementos del currículum diseñado y su relación con los elementos de un modelo de educación inclusiva

Elementos del currículum diseñado	Relación con las metas de la Agenda 2030
<ul style="list-style-type: none"> • Propósito del curso: “establecer la importancia de la inclusión en las aulas”. 	4.1 4.5
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias profesionales de la unidad de aprendizaje: “Gestiona ambientes de aprendizaje 	4.7

colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes”	
● Desarrollo de actividades: actividades de aprendizaje que promuevan atención a la diversidad como ver cortometrajes, leer teoría y políticas que sustentan la educación inclusiva.	4.1 4.5 4.c
● Criterios de evaluación:	4.1
● “Describe los principales cambios que, en materia de política educativa, el Estado a través de éstos garantiza una atención educativa de excelencia para los que asisten a la escuela”.	4.5 4.7
● “Valora la importancia de la diversidad, la dignidad del ser humano y sus derechos para lograr la inclusión educativa.”	
● Vinculación con otros cursos: que, debido al contenido de la asignatura de educación inclusiva, se retomen contenidos de otras asignaturas o funja como antecedente de otros cursos.	4.7

Nota: Información construida con base en los elementos del currículum diseñado, las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030 y el análisis personal.

La planeación didáctica funge como guía para desarrollar actividades, evidencias y adecuaciones que propicien lo señalado en los documentos curriculares oficiales. Bajo el estudio de las planeaciones se busca encajar con una educación incluyente, sin embargo, se elaboran bajo bibliografía al alcance de los mismos estudiantes y de los y las docentes. Aunado a esta búsqueda de una instrucción incluyente a través de formadores de docentes, el INEE (2017, citado en de la Cruz, 2020) percibe convenientemente a la educación inclusiva como beneficio de una formación docente dentro de un marco de educación intercultural.

Los elementos establecidos en las planeaciones didácticas de los docentes de licenciatura corresponden con los elementos de los planes de estudio de las asignaturas de la malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. Esto es debido a que algunos elementos ya vienen establecidos en los programas de las asignaturas, tales como el propósito del curso, las competencias profesionales de cada unidad de aprendizaje, los criterios de evaluación, y la vinculación con otros cursos. Por tanto, lo que los docentes hacen es extraer esta información exactamente como aparece en los planes y programas de estudio y plasmarlos en sus planeaciones. Dichos elementos anteriormente mencionados en la Tabla 3 corresponden con un enfoque de educación inclusiva, por lo que las planeaciones de los docentes siguen el enfoque inclusivo al menos en estos elementos. En otras palabras, no es que los docentes diseñen

objetivos, propósitos, competencias y criterios de evaluación en concordancia con un enfoque inclusivo, sino que los programas de las asignaturas ya los establecen.

En primer lugar, las competencias profesionales de la unidad de aprendizaje se refieren a las habilidades, conocimientos, actitudes y valores para desempeñar su trabajo docente. De igual manera, es importante tomar en cuenta las competencias profesionales para la instrucción docente ya que, con base en la planeación didáctica, la competencia profesional que plasma en la planeación de la asignatura de Educación Inclusiva tiene mayor concordancia con lo que señala la Agenda 2030, debido a que se plasma lo siguiente:

“Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes:

- Emplea los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión.
- Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes.
- Promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales” (CEVIE, 2018, párr. 109).

Lo anterior, plasmado con exactitud como competencia a desarrollar en los futuros docentes en la planeación, implica que el docente formador en cuestión considere crear ambientes de aprendizaje que sean inclusivos, participativos y que promuevan el respeto de la diversidad, en el desarrollo de las actividades de clase.

En otra instancia, el propósito del curso hace énfasis dentro de su contenido al cumplimiento de una educación inclusiva que plantea la ONU en la Agenda 2030 sobre establecer la importancia de la inclusión en las aulas. Su relación con esta agenda recae en el propósito que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) asigna sobre la asignatura de educación inclusiva, el cual se establece en la planeación didáctica como:

La construcción de saberes relacionados con la creación de ambientes inclusivos, donde para hacer efectiva una relación en términos de comunicación, es fundamental el reconocimiento y respeto en el aula de las culturas de cada una de las personas

adolescentes que pertenecen al grupo de secundaria, para ello, es labor de cada docente reconocer, aflorar y respetar las distintas culturas presentes. (2020, p. 7)

La relevancia de este elemento como parte de una secuencia didáctica se basa en la puesta en práctica de las actividades bajo una intención la cual, en este caso es fomentar en los futuros docentes de la LEAIS el respeto a la diversidad mediante la identificación de la heterogeneidad en el aula y por tanto, la construcción de ambientes inclusivos. Asimismo, se insiste en el hecho que la finalidad del curso hace referencia a la aceptación de cualquier persona en situación de desventaja.

El desarrollo de actividades dentro de la planeación didáctica se realiza con base en el propósito de la unidad, el tema a tratar, las competencias a desarrollar y las características del grupo. Como se puede ver en la Tabla 3 y apéndice C, las actividades de aprendizaje que contribuyen a la promoción de una formación inclusiva son, los cortometrajes vistos y socializados en clase, la lectura de teorías y políticas públicas (como la Agenda 2030) que sustenten la educación inclusiva. Las actividades planteadas en la planeación se pueden ajustar mediante una adecuación curricular que en este caso se vio afectado por el trabajo híbrido, es decir, el docente formador plasmó actividades que los docentes en formación pudieran realizar de manera presencial y/o virtual. Cabe señalar que las adaptaciones que se realizan en una planeación no sólo van encaminadas a modificar la enseñanza para lograr con los aprendizajes esperados con base en un modelo de educación inclusiva, sino que las adaptaciones también deben de efectuarse en la evaluación de los aprendizajes, el ambiente de aprendizaje, y los recursos (Moore et al., s.f.). Las adecuaciones curriculares permiten un espacio de reflexión de la práctica en relación a los contenidos de un currículum prescrito, de modo que se considera si los procesos de enseñanza-aprendizaje y el ambiente son favorables, concediendo así una educación inclusiva, equitativa, e intercultural e integral como lo señala la meta 4n.1.

Por otro lado, la planeación didáctica incluye criterios de evaluación, los cuales valoran los aprendizajes adquiridos con base a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La evaluación de la formación docente inclusiva recae principalmente en el desarrollo de las actitudes y valores de los docentes en formación. Por lo tanto, este criterio de evaluación presenta mayor concordancia con la Agenda 2030, presentando en la planeación lo siguiente:

- Respetar las opiniones y nuevas propuestas

- Genera con su actuar el aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales y la atención diferenciada.
- Describe los principales cambios que, en materia de política educativa, el Estado a través de éstos garantiza una atención educativa de excelencia para los que asisten a la escuela
- Valora la importancia de la diversidad, la dignidad del ser humano y sus derechos para lograr la inclusión educativa. (extracto de los Planes y Programas 2018 de la asignatura de Educación Inclusiva). (DGESPE, 2020, pp. 7, 34 y 52)

Los dos últimos criterios de evaluación presentados con anterioridad se plasmaron en la Tabla 3 y apéndice C, debido a que, mediante la flexibilidad y adaptabilidad a las reformas educativas, y la relevancia a la atención de la diversidad y los derechos humanos, permita promover una educación inclusiva. De este modo, las actitudes y valores presentadas mantienen mayor relación con los aspectos planteados en el objetivo 4 de la Agenda 2030, en especial con la meta 4.7, ya que propone el aseguramiento de la adquisición de conocimientos teóricos-prácticos por parte de los estudiantes con el fin de lograr un desarrollo sostenible a través de la promoción de acciones educativas relacionadas con cambios en el estilo de vida, conocimiento de los derechos humanos, igualdad de género; fomento de la cultura de la paz y la no violencia; y una serie de trabajos a favor de la visibilización de la diversidad cultural.

Como último elemento de comparación, la vinculación con otros cursos recae en la creación de una transversalidad entre las asignaturas siguientes: Desarrollo en la adolescencia, Desarrollo socioemocional y aprendizaje, Neurociencia en la adolescencia, Innovación para la docencia, Teorías y modelos de aprendizaje, Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad, Problemas socioeconómicos de México, Educación inclusiva. La relación de estos cursos se da ya que comprenden contenidos en común, no solamente por sus contenidos de las unidades de aprendizaje, sino por los propósitos de aprendizaje, la forma de presentar los contenidos, adaptarlos y materializarlos por parte de otros formadores de docentes que coadyuvan en la planeación de las estrategias de enseñanza para los docentes en formación. De igual manera, el curso de Educación Inclusiva, se enlaza a otros, ya que estos pretenden que los docentes en formación construyan características mediante el proceso de enseñanza, que les permitan desarrollar una forma de trabajo incluyente.

Bajo un contraste entre el currículum diseñado por los docentes de la licenciatura en Inglés y las metas establecidas en el objetivo 4º de la Agenda 2030, se tiene en común dos metas: meta 4n.2 “disposición de entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje” y la meta 4n.1 “asegurar el acceso efectivo a educación inclusiva, equitativa, intercultural e integral de calidad con particular atención a grupos en desventaja (de segregación por sexo, población indígena, personas con discapacidad, etc.)” (párr. 1). Estas metas, mediante un diseño de una programación del proceso de enseñanza, consiguen redactar un propósito del curso que vaya encaminado a cumplir con las competencias profesionales del perfil de egreso, es decir, las cualidades o habilidades deseables de un estudiante al culminar un programa de estudios, el cual es necesario para desempeñar dentro de su profesión (Nagarajan y Edwards, 2014). De igual manera, se logra desarrollar actividades que favorezcan una instrucción inclusiva con base a los planes y programas vigentes, y es hasta a través de las adecuaciones curriculares que se plantean al finalizar una planeación didáctica dan paso a la necesidad de transformar o ajustar los componentes y contenidos de una planeación para responder a las demandas de la diversidad en el contexto escolar (Estévez et al., 2022).

En síntesis, el análisis de contenido de los documentos previamente mencionados permitió presentar las relaciones de estos elementos con los fundamentos de una educación inclusiva con base en la Agenda 2030. Recapitulando que las competencias genéricas, disciplinares y profesionales del perfil de egreso juegan un papel importante en el fomento de una formación inicial inclusiva, los futuros docentes al culminar el nivel de educación superior compartirán rasgos que favorezcan a la creación de ambientes de aprendizaje que propicien una educación de calidad tal y como lo señala la meta 4n2. Asimismo, mediante los planes y programas de estudio, la licenciatura busca formar y egresar docentes aptos para atender las demandas de la educación actual como lo señala la meta 4c. En cuanto a los trayectos formativos, estos orientan el objetivo de su praxis dependiendo del camino que se pretenda seguir, en donde se busca que este sea el que le corresponde específicamente a las asignaturas que favorezcan una educación inclusiva en la formación inicial docente. Similar a ello, la planeación didáctica presenta elementos con menor y mayor concordancia, los cuales se pueden deber a los requerimientos que estos componentes solicitan que se defina en la organización de las actividades de clase.

Este análisis dio paso a la obtención de resultados sobre los planteamientos de la formación inicial que se relacionan con la promoción de una educación inclusiva en la EN, lo

cual permitió un análisis y reflexión sobre los documentos considerados en concordancia con el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ver apéndice B). Lo anterior permite a continuación una respuesta profunda a las preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio y a la elaboración de lineamientos, los cuales se sugieren para atender las áreas de oportunidad que surgieron del análisis y la reflexión de los currículums.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A pesar de que la presente investigación nos permite visualizar el análisis de situaciones en las que se mantiene una incógnita, hay limitaciones que no permiten su desarrollo pleno. El cambio de los contenidos de la malla curricular de la EN, bajo una jornada de habilitación docente en el 2022, provocaron que el plan 2018 quedara obsoleto, no obstante, da paso a precedentes que contribuyen al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible expuestos en la Agenda 2030.

Sin embargo, esto conllevó a la implementación de instrumentos bajo una metodología mixta para resolver los cuestionamientos establecidos. Al inicio del estudio se plantearon tres preguntas específicas de investigación que coadyuvan a la búsqueda y la reflexión de los resultados encontrados con base en las técnicas e instrumentos de investigación. En primer lugar se planteó la pregunta acerca de los elementos del perfil de egreso de los futuros docentes de inglés contribuyen a un modelo de educación inclusiva en la EN de la cual se concluyó que, con base en las tres competencias establecidas por la DGESuM (genéricas, profesionales y disciplinares), el tipo de competencia con mayor preponderancia son las competencias profesionales, ya que por medio de estas se pretende gestionar ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos a través del fomento de relaciones interpersonales en beneficio a la interculturalidad, así como la creación de ambientes de aprendizaje incluyentes y la aplicación de los diversos estilos de aprendizaje que conlleve a la inclusión de las y los estudiantes. Por otro lado, no significa que las competencias genéricas y disciplinares no coadyuven a impulsar un modelo de educación inclusiva en la EN; si bien el dominio de la disciplina no se percibe como una oportunidad para fomentar la inclusión, en ambas competencias se pretende, con base a la Meta 4.c, incrementar el número de docentes aptos para impartir una educación de calidad aun en países menos desarrollados.

En relación a la segunda pregunta de investigación sobre los elementos el currículum oficial promueven un modelo de educación inclusiva en la formación inicial de docentes de inglés en la EN, se concluye que el aspecto del currículum oficial con mayor concordancia con el modelo de educación inclusiva es la asignatura “Educación inclusiva”, la cual se encuentra dentro del trayecto formativo “bases teórico metodológicas para la enseñanza”, impartándose en el quinto semestre con un total de cuatro horas a la semana y 4.5 créditos contando con las siguientes características dentro de sus planes y programas de estudio 2018. Estas características

sobre educación inclusiva se plasman dentro de sus unidades de aprendizaje, ya que involucran activamente la enseñanza y práctica de conocimientos en torno a la educación inclusiva debido a que retoma aspectos generales de esta, metodologías inclusivas, y gestión pedagógica inclusiva. El propósito del curso de la asignatura de Educación inclusiva hace alusión al desarrollo de competencias que propicien un trabajo docente inclusivo, lo cual favorece el incremento del número de docentes cualificados en este tema. Por otro lado, las competencias profesionales de este mismo curso, promueven un modelo de educación inclusiva ya que toman en cuenta las características particulares de los educandos para generar ambientes de aprendizaje inclusivos. Por tanto, la frecuencia con la que se mencionan teorías relacionadas a la inclusión en educación, es recurrente en la asignatura de educación inclusiva.

Para responder la tercera pregunta de investigación que trata sobre elementos del currículum diseñado por los docentes formadores de profesores promueven un modelo de educación inclusiva en la formación inicial de docentes de inglés en la EN, se llevó a cabo un análisis de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, donde se identificaron los elementos del currículum diseñado por los docentes formadores de profesores tales como: el propósito del curso, las competencias profesionales de la unidad de aprendizaje, el propósito de la unidad de aprendizaje, los criterios de evaluación, y la vinculación con otros cursos. Estos promueven un modelo de educación inclusiva, ya que la información se obtiene exactamente de los planes y programas de estudio cuyos aspectos hacen alusión a una educación y formación docente inclusiva. Aunque estos documentos fungan como guía para la elaboración de las actividades semestrales, los elementos del currículum diseñado que involucran el desarrollo de la clase permiten flexibilidad en su redacción y en su cátedra, lo cual es función del docente innovar bajo las metas de la Agenda 2030.

Dicho análisis de los resultados obtenidos en el capítulo anterior dio paso a la resolución de la pregunta general la cual aborda la manera el currículum oficial y el currículum diseñado por los docentes de la EN favorecen el logro de las metas relativas a la educación inclusiva dentro del Objetivo 4: Educación de calidad de la Agenda 2030. El Gobierno de México ha tenido una participación activa en los foros de consulta respecto a la presentación de propuestas, lo cual se refleja en la intervención desde sus diversas dependencias. Con base al objetivo 4 se toma acción desde la Secretaría de Educación Pública mediante la consolidación de la implementación de la Reforma Educativa. Cuando se modificó el plan y programa de estudio en 2018, se incluyó la

materia de Educación Inclusiva, la cual, mediante sus competencias genéricas, profesionales, disciplinares, propósitos del curso y unidades de aprendizaje, guarda una relación con el modelo de educación inclusiva, así como las diversas asignaturas que se instauran dentro del trayecto formativo de práctica profesional. De igual manera, se trabaja desde el perfil de egreso de los futuros docentes en los que se promueve la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos bajo una formación de docentes inclusivos y el incremento considerablemente de la oferta de docentes calificados que se establece en la meta 4.c del objetivo 4 “educación de calidad”.

México se comprometió a dar seguimiento y respaldo desde el poder legislativo al cumplimiento de los ODS, por medio del informe nacional voluntario 2021. Este refiere a los avances en los objetivos de desarrollo sostenible en México, haciendo énfasis en el desarrollo de la meta 4.c “De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (ONU, 2015, párr. 7) en cual revela a través de sus dos gráficas que la proporción del profesorado de educación secundaria, que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a nivel secundaria en México ha incrementado desde 2015 hasta 2020 un 6.06%, ubicando al estado de Sonora en el lugar número seis con una media de 87.3% de docentes capacitados dentro del servicio profesional docente. De esta forma, si los planes y programas de estudio posteriores continúan promoviendo asignaturas que incluyan aspectos inclusivos en su cátedra y los elementos del perfil de egreso continúan o aumentan su relación con este mismo tópico, se daría paso a que los porcentajes en cuanto al número de docentes capacitados en educación inclusiva aumenten considerablemente, al menos en la población normalista que egrese más adelante.

Es por esta razón que se pretende promover los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde la educación superior y el sector académico, la guía elaborada por Kestin et al. (2017) para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico, que lleva por nombre Como empezar con los ODS en las universidades, promueve darle inicio al conocimiento de los ODS, sus objetivos y facilitar ejemplos para su práctica con la finalidad de alcanzar los objetivos planteado en el tiempo establecido, contribuyendo mediante la educación y el aprendizaje, la investigación, la gobernanza institucional, prácticas y cultura de la universidad,

así como el liderazgo social. De igual manera esta guía establece la importancia de monitorear el trabajo empleado, evaluar su efectividad y comunicar a la comunidad los resultados obtenidos, los cuales se pueden ver plasmados en los informes anuales nacionales sobre la Agenda 2030 en los países aliados. Con ello se considera un plan que se puede retomar para iniciar o continuar el cumplimiento de un modelo inclusivo no solo en el objetivo 4 sobre una educación de calidad, sino que se instruya con base a los otros 16 objetivos de la Agenda de modo que se egresen profesionistas con una mentalidad sostenible.

Antes de culminar, de modo que se logre el cumplimiento del modelo internacional de una educación inclusiva en el currículum oficial y en el currículum diseñado por los docentes formadores de profesores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, se presenta una serie de guías que pueden alentar el éxito del cumplimiento del objetivo de inclusión de la agenda 2030 en la formación de futuros docentes y que esta impacte en su práctica porvenir.

Los lineamientos expuestos a continuación no fueron creados por la autora de este trabajo, sino que son derivados de los elementos expuestos en el perfil de egreso 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, el currículum prescrito y el currículum moldeado por los profesores que carecieron de concordancia con la promoción de un modelo de educación inclusiva durante esta investigación. De igual manera, su construcción se basa a partir de las metas englobadas en el objetivo 4 de la Agenda 2030, las metas propuestas por Higuera y Pacheco (2021) en su investigación sobre una educación inclusiva en nivel superior con base a la Agenda 2030, y la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior para renovar la educación superior en México. A esto se suman propuestas para implementar y lograr cumplir las metas planteadas en el Objetivo 4 de la Agenda 2030 en la EN, mediante la exposición de objetivos con base en los lineamientos presentados, las acciones sugeridas para que la EN lleve a cabo, los actores de la EN a quienes van dirigidas estas acciones y el tiempo propuesto para dichas actividades.

- I. Asegurar el acceso efectivo a una educación inclusiva, equitativa, intercultural e integral de calidad con particular atención a grupos en desventaja, y que favorezca a la disminución de la discriminación.

Las acciones que la EN debe tomar son cursos de capacitación dirigido a docentes, de modo que promuevan en sus estudiantes una educación de calidad. Estos cursos se pueden tomar previo a la asignación de cursos a impartir, durante la semana de habilitación docente.

- II. Gestiona ambientes de aprendizaje inclusivos que permitan el desarrollo integral de los estudiantes y la atención a la diversidad.

Con la finalidad de lograr este objetivo, se sugiere que la EN capacite al personal docente en todas las áreas del contexto educativo, de modo que se busque la mejora continua mediante una evaluación de los logros y el cumplimiento de compromisos. Se sugiere que dichos cursos vayan dirigidos a la planta docente de la EN, opcional para estudiantes que se encuentren en práctica intensiva.

- III. Continuar con el desarrollo de la investigación científica multidisciplinaria, de modo que promueva en el docente una organización y evaluación del trabajo educativo, a través de una intervención didáctica pertinente.

Actualmente la EN promueve entre sus docentes, a través de los cuerpos académicos de investigación, el estudio de temas relacionados al ámbito educativo. De igual manera, se fomenta la investigación en los estudiantes, basada en su propia práctica en las escuelas secundarias con la finalidad de que la intervención realizada promueva su aprendizaje y construya su identidad docente. Por lo tanto, se sugiere que se continúe colaborando entre docentes y estudiantes de modo logren, mediante el estudio de prácticas docentes, mejorar y promover estrategias y espacios inclusivos y de calidad a través de la investigación.

- IV. Desarrollo de proyectos de servicio social relevantes, procurando la transversalidad de contenidos que promuevan una atención a la diversidad y los retos del mundo actual.

Con la finalidad de lograr el objetivo anterior, se recomienda que continúe y promueva más proyectos de servicio social relacionados a la atención de los retos sociales actuales. Este tipo de servicio va dirigido a estudiantes de la EN de todos los semestres, de modo que a lo largo del ciclo escolar enfoquen sus conocimientos teóricos en acciones de la vida real, como asesorías a personas con dificultades en alguna disciplina que se domine en la institución y/o realizar actividades que favorezca la atención a las zonas vulnerables.

- V. Continuar con el enfoque de una educación de calidad, manteniendo y fortaleciendo en la malla curricular la asignatura de “educación inclusiva”, y promover la transversalidad de

las materias para que, sin importar disciplina, se ejecute y practique la inclusión en la instrucción docente.

Así como lo señala el lineamiento anterior, se recomienda continuar impartiendo la asignatura de educación inclusiva, de modo que se siga promoviendo la inclusión en todas sus facetas. Será necesario e importante actualizar algunos aspectos con relación a los retos actuales en cuestión. Dicha recomendación va dirigida al personal docente y directivos encargados de la elaboración y habilitación de la malla curricular en los planes de estudio en curso. Debido a la pandemia del COVID-19, se solicita considerar la observación de clases de los formadores de docentes y la diversificación de los instrumentos para entrar más a detalle en el análisis de los documentos seleccionados, en futuras investigaciones.

Actualmente, el plan de estudios 2022 busca ser incluyente mediante la adición de un énfasis en educación inclusiva al egreso de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, esto debido a su autonomía institucional. Eso fungirá como un modelo piloto derivado de la flexibilidad curricular que permite este cambio de planes y programas, no obstante, otras escuelas normales y otras licenciaturas tendrán otro énfasis acorde a las necesidades de su contexto inmediato.

A modo de conclusión, es imprescindible llevar a cabo una revisión continua de los procesos de formación, lo cual vaya encaminado a una actualización de sus planes de estudio para responder a los retos no solo del contexto inmediato, sino también de solución a las demandas globales y así atribuir a una sociedad más justa, equitativa y próspera. Asimismo, con esto podría lograrse que los futuros docentes sean reflexivos, sensibles y promotores de la inclusión desde sus espacios educativos.

REFERENCIAS

- Agenda 2030. (2017). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/agenda2030/articulos/4-educacion-de-calidad>
- Aguinaga-Doig, S., Velazquez-Tejeda, M., y Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*. 42(2), 109–126.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós Educador.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Amigón, R. (2019). *Licenciatura en educación especial, ¿profesión u ocupación profesionalizada?* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (s.f.). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES.
https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion15/ANUIES_VisionYAccion2030.pdf
- Ávalos, B., y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Ministerio de Educación.
- Aznar, P., Ull, M., Piñero, A., y Martínez-Agut, M. (2014). La Sostenibilidad En La Formación Universitaria: Desafíos Y Oportunidades. *Educación XXI*, 17(1), 133-158.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70629509006>
- Bamberger, M. (2012). Integrating Quantitative and Qualitative Research in Development Projects. *World Bank*. <https://doi.org/10.1596/0-8213-4431-5>
- Barrón, A., Navarrete, A., y Ferrer-Balas, B. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y*

Divulgación de las Ciencias Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia-Eureka. 7(), 388-399. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013009018>

- Berrios Villarroel, A., y Bastías Bastías, L. S. (2021). Aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 113-128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios6>
- Bitzer, E., & Withering, M. (2020). Graduate attributes: how some university students experience and learn them. *South African Journal of Higher Education*. 34 (3), 13-31. <https://dx.doi.org/10.20853/34-3-3504>
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Psychology Press.
- Brito, S., Basualto-Porra, L., y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (2018). Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. <http://www.creson.edu.mx/oferta-educativa/Licenciatura>
- CEVIE. Centro Virtual de Innovación Educativa. (2018). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>
- Chapa, M., y Flores, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 28-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959003>
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Columbia University (2019). Content Analysis. Columbia University Mailman School of Public Health. <https://www.publichealth.columbia.edu/research/population-health-methods/content-analysis>

- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2016). Modelos Educativos Inclusivos. CONADIS.
<https://www.gob.mx/conadis/articulos/modelos-educativos-inclusivos>
- Corona, J. (2014). Programas educativos de buena calidad. valoración de estudiantes vs. expectativa de la benemérita universidad autónoma de puebla en méxico. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-19.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048011>
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications. Inc.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications. Inc.
- De la Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, 14, (54). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- DeCarlo, M., Cummings, C., & Agnelli, K. (2021). *Graduate research methods in social work: A project-based approach*. Open Social Work. <https://www.doi.org/10.21061/msw-research>
- Delgado, K., Vivas, D. A., Sanchez, J., y Carrión, C. B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales. (Ve)*, 27(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068276002>
- Diario Oficial de la Federación. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247flab/a592.pdf>
- Dirección de Educación Normal. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024*. Dirección De Educación Normal. <http://www.sev.gob.mx/educacion-normal/wp-content/uploads/2020/11/Plan-de-Desarrollo-Institucional-2020-2024.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2012). *Perfil de Egreso de la Educación Normal*. SEP.

https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020). *Plan de Estudios 2018. Educación Inclusiva*. (1ª ed.). SEP.
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G., y Fernández, M. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales. La Guía aborda las diversas necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes, a través del uso de una serie audiovisual sobre inclusión y trabajo colaborativo*. OEL. <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). *Seminario internacional “inclusión social, discapacidad y políticas públicas”*. UNICEF. https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *Educación Inclusiva*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/educación-inclusiva>
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, y Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. (2020) *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. ONU. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Espinoza, R. (2014). Gestión curricular de las asignaturas de inclusión educativa, a partir de la percepción de los alumnos de educación superior con especialidad en enseñanza del inglés [Tesis de maestría no publicada]. Escuela Normal Superior de Hermosillo.

- Estévez, Y., Sánchez, X., y Torres, Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusive. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1051-1069. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2516>
- Fernández, A. (2018). Educación para la sostenibilidad: Un nuevo reto para el actual modelo universitario. *Research, Society and Development*, 7(4), 01-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5606/560659011001>
- Fernández, M., Fuertes, M. T., y Albareda, S. (2015). Sostenibilización curricular en la educación superior: propuesta metodológica. *Opción*, 31(6), 284-304. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571018>
- García, M., y Valencia-Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134001>
- Jimeno, J. (2007). *El Currículum: una Reflexión Sobre la Práctica*. Ediciones Morata.
- Gobierno de México. (2019). *Estrategia Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 en México*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/514075/EN-A2030Mx_VF.pdf
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica. Universidad Manuel Beltrán*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- González, R. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw Hill.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Guevara Niebla, G., y Backhoff, E. (2018). *La Reforma Educativa. Avances y Desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). *Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)*. RECIMUNDO; Editorial Saberes del Conocimiento.
- Guix, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Rev Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. DOI: [10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>

- Hawes, G., y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un Perfil Profesional. Proyecto Mecesus Tal 0101*. Talca. Universidad de Talca. Instituto de investigación y desarrollo educacional. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3305/1/Construcción_Perfil_Profesional.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología De La Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa Y Mixta*. Mcgraw-Hill Interamericana editores, S.A. de C. V.
- Higuera, F., y Pacheco, P. (2022). Agenda 2030, hacia una educación inclusiva en instituciones de educación superior. *Prohominum*, 3(3), 143–161. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0064>
- Johnson, B., y Christensen, L. (2020). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, SAGE.
- Kestin, T., Van den Belt, M., Denby, L., Ross, K., Thwaites, T., & Hawkes, M. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific*. https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparado de siete casos nacionales*. En UNESCO (Ed.), *Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO Santiago*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17604/Formacion%20Inicial%20Docente%20en%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leavy, P. (2017). *Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press.
- Llivina Lavigne, M., y Urrutia, I. (2018). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf

- Márquez, N., y Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes de formación docente. *Revistas de la FAHCE, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, 22(1). DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Martín, D., González, M., Navarro, Y., y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>
- Medrano, V., y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal*. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Moore, F., Athif, A., Zaeema, A., & Hussain, Z. (s.f.). *Inclusive Education Guidelines and Adaptations to Support the Implementation of the National Curriculum*. National Curriculum. NIE. <https://www.nie.edu.mv/index.php/en/resources/inclusive-education/documents/302-inclusive-education-guidelines-and-adaptations-to-support-the-implementation-of-the-national-curriculum/file>
- Morán, H. (2019). Factores que generan la desigualdad educativa en México. *Revista Acta Educativa*, 4(0). <https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/Factores%20que%20generan%20la%20desigualdad%20educativa%20en%20México.pdf>
- Mundaca, R., y Carro, L. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 35(96), 265-284. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- Murga-Menoyo, M. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4475/447544537005>
- Nagarajan, S., & Edwards, J. (2014). Is the graduates attribute approach sufficient to develop work ready graduates? *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 5(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235900.pdf>

- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002&lng=en&tlng=es.
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *2025 Time for Global Action for People and Planet*. ONU. <https://www.un.org/millenniumgoals/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Educación de calidad: por qué es importante*. ONU. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *La importancia de los objetivos de desarrollo del Milenio: El liderazgo de las Naciones Unidas en el desarrollo*. ONU.
<https://www.un.org/es/chronicle/article/la-importancia-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-el-liderazgo-de-las-naciones-unidas-en-el>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Perrota, D. (2022). *Ciclo sobre los desafíos de la inclusión en la educación superior* [Webinar]. UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/02/10/ciclo-desafios-de-la-inclusion-en-la-educacion-superior-webinar-1-dimension-acceso-educativo/>
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la Anabad*, 39(2), 323-342.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>

- Rodríguez, B., Ríos, C., y García, I. (2019). *Prácticas Inclusivas De Formadores De Docentes En La Escuela Normal Superior de Baja California Sur “Prof. Enrique Estrada Lucero”* [Sesión de Congreso]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P882.pdf>
- Ruiz-Espinoza, F. H., & Pineda-Castillo, K. A. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, XXXV(142), 128-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009&lng=es&tlng=es.
- Secretaría de Economía. (2021). *Informe nacional voluntario 2021 Agenda 2030 en México*. SE. https://agenda2030.mx/docs/doctos/InfNalVol_FPAN_DS_2021_es.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Elementos de la Planeación Didáctica y Evaluación Formativa en el Aula de los Aprendizajes Clave en el Marco del Modelo Educativo 2017*. SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/10_%20%20Elementos%20de%20la%20Planeaci%20did%20y%20la%20evaluaci%20formativa%20en%20el%20aula,%20SEP,%202017.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2018-2019. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. SEP.
- Secretaría de Marina. (s.f.). *Metodología de la Investigación*. Universidad Naval. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133491/METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION.pdf
- Tamayo, M., y Tamayo. (2004). *El proceso de la Investigación Científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. Limusa.
- Tejeda, A., y Eréndira, M. (2009). *La Planeación Didáctica*. En Cuadernos de formación de profesores N° 3. Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica editado por la ENP (8).

http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proformi/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf

- Tejeda, R., y Sánchez del Toro, P. (2010). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Colección de Educación tiempos de Aprender Serie Vicerrectorado académico. Editorial Mar Abierto.
- Vaillant, D., y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia Y Educación*, 6(1), 109–118.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D., y Marcelo, C (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*. Narcea.
- Vogelfanger, A. (2022). La formación en derechos humanos y desarrollo sostenible de los docentes de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista De Educación Y Derecho, (1 Extraordinario)*. 34–64. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37690>
- Yapu, M., Arnold, D., Spedding, A., y Pereira, R. (2013). Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas. *Tinkazos*, 9(21), 137-139. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512006000100011&lng=es&tlng=es
- Zafra Galvis, O. (2006). Tipos de Investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, 4(4), 13-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476259067004>

APÉNDICE A

Perfil de egreso de la educación normal

Dimensiones

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
 - Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, realiza una intervención didáctica pertinente.
 - Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
 - Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
 - Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.
-

Competencias genéricas

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de Estudios.

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
 - Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
 - Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
-

Competencias profesionales

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

Utiliza conocimientos de la lengua inglesa y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.

- Identifica marcos teóricos y epistemológicos de la lengua inglesa, sus avances y enfoques
-

didácticos para la enseñanza y el aprendizaje.

- Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas.
- Articula el conocimiento del Inglés y su didáctica para conformar marcos explicativos y de intervención eficaces.
- Utiliza los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente en el Inglés.
- Relaciona sus conocimientos del Inglés con los contenidos de otras disciplinas desde una visión integradora para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes.

Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la lengua inglesa, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.

- Reconoce los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Propone situaciones de aprendizaje del Inglés, considerando los enfoques del plan y programa vigentes; así como los diversos contextos de los estudiantes.
- Relaciona los contenidos del Inglés con las demás disciplinas del Plan de Estudios vigente.

Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.

- Valora el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con la especificidad del Inglés y los enfoques vigentes.
- Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes considerando el tipo de saberes para llevar a cabo una efectiva comunicación en la segunda lengua, Inglés.
- Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica.

Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.

- Emplea los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión.
- Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes.
- Promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales.

Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.

- Implementa la innovación para promover el aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes.
 - Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes del Inglés.
 - Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del
-

Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.

- Sustenta su labor profesional en principios y valores humanistas que fomenten dignidad, autonomía, libertad, igualdad, solidaridad y bien común, entre otros.
- Fundamenta su práctica profesional a partir de las bases filosóficas, legales y la organización escolar vigentes.
- Soluciona de manera pacífica conflictos y situaciones emergentes.

Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares y específicas ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir cada docente para tratar los contenidos del currículum, sus avances en campo disciplinario, su pedagogía y didáctica. Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la especialidad, disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes. También les permite ampliar sus ámbitos de incidencia laboral más allá de la educación obligatoria, además de mantener interlocución con pares de profesionales egresados de otras Instituciones de Educación Superior (IES) con los mismos campos disciplinares.

Usa elementos lingüísticos para describir, expresar puntos de vista, comunicar y construir argumentos en Inglés.

- Identifica elementos léxico-gramaticales empleados para desarrollar la capacidad de comunicación en diferentes contextos.
- Discrimina segmentos y supra-segmentos del Inglés para la pronunciación y desarrollo de la destreza auditiva.
- Articula segmentos y supra-segmentos del Inglés para la pronunciación y desarrollo de la destreza oral.
- Distingue el significado de frases y oraciones estructuradas de acuerdo con principios morfosintácticos en textos escritos y orales.
- Redacta frases y oraciones estructuradas de acuerdo con principios morfosintácticos.
- Interpreta relaciones lógicas del idioma Inglés en textos orales y escritos a través de la aplicación, la vinculación, la presuposición, la implicación y la inferencia de los usos de la lengua y su forma discursiva.

Aplica normas de uso y convencionalismos de la lengua inglesa en las prácticas socio-culturales de los hablantes nativos y no nativos para comunicarse de manera oral y escrita.

- Emplea las funciones de la lengua como medio de expresión de las prácticas sociales de comunicación.
- Conoce las funciones de la lengua para diferenciar los procedimientos no lingüísticos de los elementos comunicativos.
- Reconoce códigos de la comunicación no verbal (corporales y proxémicos) de su propia

cultura y de las culturas anglohablantes.

- Identifica tabúes culturales de su sociedad y de las culturas de habla inglesa.
- Contrasta estereotipos de su propia cultura y de culturas anglohablantes.
- Intercambia ideas, pensamientos y emociones con usuarios nativos y no nativos de la lengua de manera fluida y adecuada, en todo tipo de situaciones de la vida académica, social y personal.

Utiliza normas del discurso de manera flexible y efectiva para fines sociales, académicos y profesionales.

- Caracteriza diferentes tipos de textos y sus normas de discurso a través de mecanismos de organización empleados en diferentes contextos.
- Explica las destrezas discursivas (flexibilidad, coherencia y cohesión) empleadas en diferentes contextos (lingüísticos, culturales y sociales).
- Elabora diversos tipos de textos respetando las normas del discurso.

Argumenta sus proyectos escolares, académicos y de investigación diseñados en Inglés para fortalecer su docencia y las actividades con fines sociales, académicos y profesionales.

- Produce textos orales y escritos claros, estructurados y detallados mostrando mecanismos de organización, articulación, cohesión y coherencia.
- Expresa ideas y conceptos de manera creativa y propositiva.
- Diseña proyectos en Inglés y los fundamenta.

Analiza puentes interculturales entre su sociedad y la anglohablante para entablar lazos sociales.

- Reconoce la importancia de la lingüística histórica para explicar los cambios en el devenir del Inglés actual.
- Valora la importancia de la lengua inglesa como medio de comunicación e interacción global.
- Distingue variedades dialectales y diversos acentos de la comunidad anglohablante, así como de los hablantes no nativos.
- Caracteriza géneros literarios, y expresiones artísticas y culturales de las comunidades anglohablantes.
- Reconoce la importancia de la lingüística histórica para explicar los cambios en el devenir del Inglés actual.

Diagnostica factores etarios, cognitivos, afectivos y psicosociales para intervenir de manera pertinente en la enseñanza y adquisición de una segunda lengua.

- Explica el proceso de adquisición de una lengua materna y una segunda lengua.
- Describe factores que permiten la producción, almacenamiento y procesamiento del lenguaje.
- Distingue procesos de aprendizaje del idioma Inglés en niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
- Identifica factores que facilitan u obstaculizan la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua.

Aplica el enfoque de enseñanza de la segunda lengua para el diseño y evaluación de situaciones de aprendizaje en los diversos niveles del sistema educativo nacional.

- Diseña situaciones de aprendizaje que involucran el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua meta acorde al enfoque de enseñanza.
-

-
- Elabora proyectos propios de la asignatura de Inglés apoyados en la tecnología para propiciar la interacción con, desde y para la segunda lengua.
 - Aplica fundamentos y principios de la didáctica para desarrollar las cuatro habilidades que conforman la competencia comunicativa de la lengua.
 - Utiliza estrategias didácticas para el aprendizaje del léxico y la gramática.
 - Evalúa procesos de adquisición de la lengua usando criterios previamente establecidos.
-

Nota. Información tomada de CEVIE (2018).

APÉNDICE B

Metas del Objetivo 4 de la Agenda 2030.

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

4.b De aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Nota: Información construida con base en la ONU, s.f., pp. 1.

APÉNDICE C

Elementos del currículum diseñado y su relación con los elementos de un modelo de educación inclusiva.

Elementos del currículum diseñado	Relación con las las metas de la Agenda 2030
<ul style="list-style-type: none"> Propósito del curso: “establecer la importancia de la inclusión en las aulas”. 	<p>4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos</p> <p>4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad</p>
<ul style="list-style-type: none"> Competencias profesionales de la unidad de aprendizaje: “Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes” 	<p>4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible</p> <p>4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos</p>
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de actividades: actividades de aprendizaje que promuevan atención a la diversidad como ver cortometrajes, leer teoría y políticas que sustentan la educación inclusiva. 	<p>4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos</p> <p>4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con</p>

	<p>discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad</p> <p>4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Criterios de evaluación: ● “Describe los principales cambios que, en materia de política educativa, el Estado a través de éstos garantiza una atención educativa de excelencia para los que asisten a la escuela”. ● “Valora la importancia de la diversidad, la dignidad del ser humano y sus derechos para lograr la inclusión educativa. 	<p>4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos</p> <p>4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad</p> <p>4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Vinculación con otros cursos: que debido al contenido de la asignatura de educación inclusiva, se retomem contenidos de otras asignaturas o funja como antecedente de otros cursos. 	<p>4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible</p>

Nota: Información construida con base en los elementos del currículum diseñado, las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030 y el análisis personal.