

MÁS ALLÁ DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ELEMENTOS PARA SU DESARROLLO. EL CASO DE UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA TORREÓN

Autor/es: GONZALEZ LUNA, Fernando; GUTIÉRREZ, Dolores; VELOZ, José Luis.

Dirección electrónica: lolitarico@hotmail.com

Institución de procedencia: Universidad Autónoma de Durango, Campus Laguna. Universidad Pedagógica de Durango. Facultad de Economía Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Eje temático: La inclusión en las instituciones educativas.

Campo metodológico: Investigación.

Palabras clave: inclusión educativa, educación superior, gestión pedagógica, dimensión, gestión escolar, diversidad del alumnado, sentido de la comunidad.

Resumen

El presente trabajo de investigación se enfoca en la descripción y análisis del estado de los procesos inclusivos ejercidos en el Departamento de Humanidades de la Universidad Iberoamericana Torreón mediante un diagnóstico escolar conformado en un estudio de casos que permitió verificar su calidad a través de las voces emergentes de los distintos componentes de la citada sección. Para efectos de lo anterior, se activaron grupos focales, entrevistas a profundidad y semiestructuradas entre los distintos participantes.

Durante el tratamiento de resultados, se esgrimieron tres categorías que sintetizan la dinámica inclusiva detectada: la 'Gestión pedagógica', donde se expresa la necesidad de empoderamiento de parte del profesorado, tanto en su acción política como didáctica; la urgencia por redefinir la 'Diversidad del alumnado' existente para conceptualizar las necesidades educativas especiales imperantes, y donde el estudiantado sea concebido como un ente biopsicosocial – histórico - existencial; y por último, la 'Gestión escolar', donde se aprecia la ausencia de una estrategia clara y certera de Ibero Torreón para resolver algunos problemas de la inclusión educativa, pues su ejercicio no logra embonar el discurso con la práctica pedagógica y escolar. Por lo anterior, su respectiva metacategoría, 'Proceso inclusivo', sintetiza que la fortaleza de la inclusión radicaría en la emergencia de la reflexión de las prácticas comunes en la institución.

Es así que proponemos que la inclusión educativa sea una dimensión política y sociocultural de la actual concepción de la educación, que intenta conectar los ejes pedagógicos, culturales e institucionales, promoviendo la eliminación de barreras para el aprendizaje.

1. Introducción

La docencia en nivel superior no es un asunto fácil de ejecutar, dadas las diversas aristas que encierra este ejercicio, tanto en el terreno teórico, práctico y normativo. El profesorado universitario no sólo debe dominar los contenidos especializados para la formación de futuros profesionales en las diversas disciplinas que encierran las Instituciones de Educación Superior (IES), sino también el conocimiento profundo de los medios pedagógicos para impartir estos conocimientos y garantizar los aprendizajes prescritos en el currículum.

Sin embargo, existe una tercera arista que no siempre es explícita: la presencia de estudiantes con dificultades para consolidar tales aprendizajes. Un ejemplo de esta situación sucedió en el periodo de otoño de 2012 cuando, uno de nosotros, catedrático de Universidad Iberoamericana Torreón (UIA) en México, tuvo como alumno a un estudiante de 21 años, de reciente ingreso a la licenciatura en Psicología exhibiendo serias y evidentes dificultades en la memoria, abstracción, lenguaje, planeación y organización. La necesidad de ajustar el desarrollo metodológico de la clase nos obligó a preguntarnos si esta situación sucedía con otros alumnos del Departamento de Humanidades, al cual pertenecía el joven, cómo era posible identificarlos de manera eficiente, y también cuestionamos la calidad de la gestión pedagógica presente en aquel entonces, que permitiera la mencionada detección y cuáles eran las pautas para realizar estos ajustes ya planteados.

Cuando se procedió a preguntar a otros profesores qué acciones implementaban con este alumno, al mismo tiempo que observábamos la dinámica escolar y pedagógica del Departamento, se pudieron generar las siguientes dos ideas que podían explicar tentativamente la dificultad pedagógica para afrontar la enseñanza con alumnos con dificultades para el aprendizaje: a) desconocimiento de la diversidad áulica y b) debilidad en el desarrollo de un currículum flexible. Esta coyuntura y una revisión somera de la bibliografía nos condujo a considerar el término adaptaciones curriculares¹ como elemento eje de nuestro estudio.

¹ Para Aranda (2008), las adaptaciones curriculares son “el conjunto de ajustes o modificaciones que se efectúan en la oferta educativa común para dar respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en continuo de respuesta a la diversidad” (pg. 6) y debe ser relativa y cambiante según los progresos de los alumnos, con diferentes impactos de significatividad y evaluada constantemente.

UIA Torreón (2003), dentro del sistema de universidades jesuitas en Iberoamérica, se caracteriza por poseer un currículum flexible, contando con dimensiones relativas a la formación profesional, la articulación social y la formación integral universitaria. Por lo anterior, se define a sí misma como inclusiva. Sin embargo, la inclusión implica una gestión escolar coordinada que incardina ejercicios generales de los directivos, los profesores y llegan hasta los educandos, obteniendo la autonomía didáctica necesaria para producir adaptaciones curriculares dirigidas a la atención de las necesidades educativas especiales (NEE).

Considerando los anteriores dictados y en pleno razonamiento problematizador, supusimos la existencia de explicaciones tentativas a las dificultades pedagógicas para la atención del alumnado con estas características: 1) merma en la operación política del profesorado del Departamento de Humanidades visto en la autopercepción de no – participación activa en la operación curricular, desconocimiento de la normatividad institucional que apoyaba su autonomía en la labor didáctica y muestras de apatía y 2) la inconsistencia percibida en el comportamiento institucional para catalizar la atención inclusiva a estos jóvenes.

Por lo anterior, acuñamos la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cómo se desarrollan las adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón?

Es así que procedimos a realizar un acercamiento al estado del conocimiento mediante la localización de 30 investigaciones previas generadas en Iberoamérica sobre adaptaciones curriculares (González & Gutiérrez, 2014), de las cuales más de la mitad ostentaba un enfoque cualitativo, exponiendo la necesidad de resaltar las voces emergentes de los actores involucrados en esta dinámica, y con ello, las NEE y la inclusión educativa, es decir, no podíamos hablar de adaptaciones sin conocer cuáles eran los obstáculos y dificultades que aparecían en el proceso de aprendizaje predominantes en la población escolar a atender, y con ello cuál era el movimiento educativo que contenía esta gama de acciones, la cual era y es la inclusión.

Por lo tanto, concluimos en base a este acercamiento que la inclusión educativa es un proceso educativo y escolar de energía democrática que prevé la horizontalidad y participación de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad. La inclusión obliga a los sistemas administrativos y académicos, en

cualquier nivel de escolaridad, a construir la metodología pertinente que satisfaga las necesidades y exigencias de la población estudiantil (González & Gutiérrez, 2014).

Este panorama obligó a considerar que, entonces, estudiar las adaptaciones curriculares sería un procedimiento reducido, por lo cual estábamos obligados, como lo hicimos desde el inicio, a revirar la mirada al proceso en forma holística, y así comprender el alcance de la inclusión educativa, por lo que *nuestra pregunta central y objetivo general permutó, ahora hacia la realización de un diagnóstico escolar de estos procesos dirigidos a alumnos con NEE, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón.*

Una cuestión fundamental que orientó la consecución de esta investigación como un estudio cualitativo y en constante cambio, era que tendríamos que razonar y proceder de manera inductivo – deductiva, es decir, partir de lo particular a lo general y retornar de lo general a lo particular, para conocer la articulación de las vivencias de estudiantes, profesores y directivos en un todo como espacio escolar común, con discurso inclusivo, y cómo dicho espacio impactaba con sus prácticas, inclusivas o no - inclusivas, en los actores ya mencionados.

Es así que este diagnóstico escolar de los procesos inclusivos en el Departamento de Humanidades tendría que constituirse de forma inductiva, es decir, arrancando por los objetivos específicos, los cuales fueron:

1. Identificar los mecanismos de gestión involucrados en los procesos de inclusión de los alumnos con NEE, según la percepción de los coordinadores.
2. Identificar las acciones áulicas que permitieran detectar las NEE de los alumnos, desde la perspectiva del cuerpo docente.
3. Conocer las NEE de los educandos, desde la óptica de los mismos alumnos y de las psicólogas pertenecientes al área psicopedagógica de la institución.

De esta manera, ya una vez esgrimidos estos objetivos, pudimos aterrizar la justificación, en óptica general, de nuestro estudio basada en la utilidad de generar un diagnóstico de un caso concreto en un momento histórico delimitado, en el nivel educativo superior, arrojando el aprendizaje desde la mirada de quienes encuentran obstáculos en su camino escolar. De manera particular, podemos señalar que esta investigación también intentaba ser una expresión viva de autocrítica y análisis de una universidad jesuita como es la Iberoamericana, donde la Visión institucional (2011), sostenía la meta de incidir en la cultura y la transformación social, por lo que detectamos que la primera transformación en el

tejido social a acontecer era el que existía dentro de los muros de la Universidad para después injerir en los demás.

En la figura 1 de la siguiente cuartilla, el lector podrá admirar cómo se encuentra organizado el Departamento de Humanidades.

2. Referentes teórico – conceptuales

Una de las situaciones que se ha podido detectar en la era neoliberal en Occidente es la multiplicación de espacios de expresión de personas que anteriormente habían estado oprimidas. Tal caso también abarca a quienes, durante su formación escolar, les resultaba complicado construir los aprendizajes prescritos en el currículum. Con el paso del tiempo, se aceptó que estas complicaciones podían nominarse como barreras para la participación y la democracia escolar (Bermeosolo, 2010).

Bermeosolo (2010), para completar la afirmación anterior, considera que las barreras se ciernen sobre las diferencias que atentan contra el estilo particular de aprendizaje, asimilación de experiencias, uso de conocimientos previos, maximización de habilidades sociales, intereses, motivación y caminos directos hacia la salud mental. Es por ello que comprendemos que la inclusión debe estar sumergida en las transformaciones del contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias comunes que pueden abarcar a todos los estudiantes. A razón de lo anterior, se prioriza, como habíamos mencionado, la presencia de NEE, mismas que entrañan tres características escolares esenciales (Marchesi, 2007): 1) la localización de alumnos con discapacidad o dificultades significativas, 2) los problemas académicos deben ser contextualizados en los entornos escolares y, 3) la adaptación de las enseñanzas a dichas necesidades.

Por lo anterior, las características de la inclusión educativa encierran ámbitos referentes a la axiología, la didáctica y la política educativa (Jiménez & Vila, 2000). La Universidad Complutense de Madrid (s/f) y Marchesi (2007) consideran que la

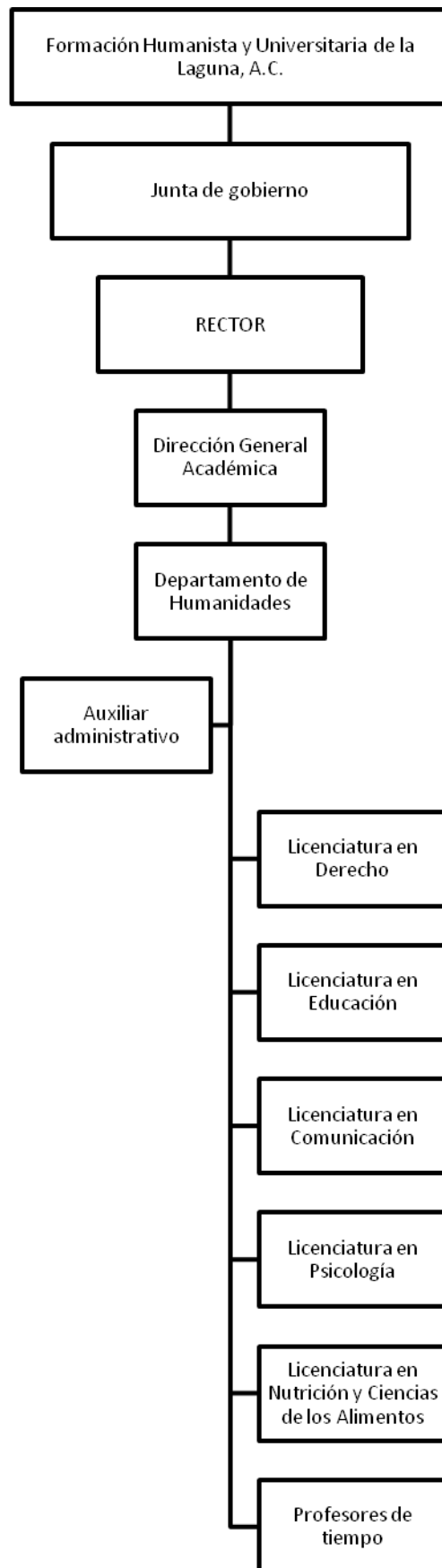


Figura 1. Organigrama del Departamento de Humanidades .Fuente: UIA Torreón.

Inclusión se vuelve peculiar por ser:

- Entorno justo y acogedor.
- Medio de satisfacción de las necesidades de la comunidad.
- Promotor de la tolerancia inter e intrapersonal.
- Plataforma del aprendizaje mutuo.
- Espejo de conocimiento bilateral y seguimiento permanente.
- Agente de la diversidad.
- Precipitante del cambio social y actitudinal.

Tal como lo apreciamos, la comunidad se torna eje central de la inclusión educativa, pues es donde los actores se comunican y toman decisiones mediadas por el compromiso significativo mutuo, en base al apoyo bilateral (Flynn, 1989, como se menciona en Universidad Complutense Madrid, s/f).

Jiménez & Vila (2000) consideran a la diferencia estudiantil como sustrato de la diversidad que nos obliga a reconfigurar nuevas formas cognitivas, conductuales, afectivas y relacionales en el sistema escolar. Por lo anterior es que Gimeno & Pérez (1996) nos invitan a los actores educativos a reconocer la heterogeneidad que apuntaría a considerar estrategias organizativas y didácticas destinadas a abordar contenidos, intereses y niveles de esfuerzos en los que se podría amoldar el currículum. En el sentido que nos brinda este párrafo, consideramos que esta comunidad comunicativa de actores educativos busca concretar la cooperación que pueda esculpir arduamente un proyecto definido (Arellano, 2010), en este caso, de tipo inclusivo.

Como se pudo apreciar, la inclusión educativa descansa, en gran medida, sobre estas estrategias organizativas y didácticas, lo cual hace que estas diligencias se vuelvan garantía de su calidad y desarrollo. Es en este marco es donde invocamos la palabra gestión, misma que es conceptuada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) de México como “un conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es (...) un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos” (pg. 55).

La gestión educativa y su principal propósito se clarificó durante la Conferencia de Jomtién, Tailandia, en 1990, pues asegura Namó de Mello (2003) que fue en tal espacio donde se propuso que la gestión sería el vehículo para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, asegurando indirectamente las

políticas inclusivo – educativas. Concluimos así que la gestión es básica y necesitamos destacar los niveles de gestión que aprecia el órgano oficial de impartición de educación del Estado mexicano. Según la SEP (2010), dichos niveles son cuatro: educativo, institucional, escolar y pedagógico.

La gestión educativa, se refiere a los mecanismos de impartición de este servicio que se realiza desde el epicentro del sistema, mientras que la institucional consiste en la traducción operativa de las políticas públicas, incluido lo concerniente al aspecto económico. Sin embargo, como nuestro foco de atención investigativa es el diagnóstico de los procesos inclusivos acaecidos en el Departamento de Humanidades de UIA Torreón, entonces nos centramos en los niveles más particulares: el escolar y pedagógico.

La gestión escolar, según Pozner (1997), se cernie sobre la generación de los aprendizajes potentes para todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, maestros y directivos. En este ejercicio se conjugan los elementos que estructuran a todas las IES: filosofía institucional, intencionalidad administrativa, objetivos, estructuración de los ambientes de aprendizaje, visión, misión, entre otros.

En nuestro caso, UIA Torreón desea incidir en la cultura y en la justicia del medio ambiente inmediato, por lo cual formaba parte de la visión que la institución tenía hacia el 2015. Sin embargo, esta visión “sirve como puente entre el estatus actual de la organización (dónde está) y el estatus deseado (dónde quiere estar)” (Arellano, 2010, pg. 77), por lo que en esta y en cualquier otra IES con miras inclusivas, se ven confrontados el “yo ideal” y el “yo real”, el “ser” y el “deber ser” de la institución, denominando problemas para producir síntesis si existe incongruencia y ausencia de reflexión.

La inclusión se ve influenciada por el contexto social – económico - cultural en que se desenvuelve la organización escolar y que a su vez inciden en los procesos normativos y filosóficos. En este plano, es nuestra intención entender que UIA Torreón posee sus necesidades específicas que se encuentran larvadas tras su statu socioeconómico alto y medio alto, por lo cual influye en cómo UIA asume y reacciona ante la realidad.

Mientras tanto, la gestión pedagógica implica el desempeño que realiza el docente, cómo asume el currículum, cómo lo opera, evalúa e interactúa con sus alumnos. Es así que el profesor cobra, en este nivel, un rol trascendental, pues como diría la SEP (2010) es el plano donde se conjuga la teoría, la política y la

praxis educativa.

En materia inclusiva, el rol del profesor es enarbolado desde la mediación, incluso hasta percibido como un modelo vicario que es objeto de observación y por medio del cual se aprende (DiCaprio, 2001; Shunk, 2012), despierta expectativas de confianza y deseos de aprender en el alumnado. Sin embargo, ante lo anterior, Caparrós (2001) advierte que se necesita de un profesorado reflexivo de la actividad diaria, utilizando sus posteriores conclusiones para innovar su práctica.

Por lo anterior, recogemos la propuesta tajante de Marchesi (2007) que explica que la acción docente inclusiva se manifiesta por el compromiso de ayudar a los educandos, manifestación abierta de afecto, conocimiento de la didáctica de la asignatura impartida, dominio de múltiples métodos de enseñanza, capacidad reflexiva y facilidad para el trabajo en equipo con otros docentes y directivos.

García, et. al. (2000) recomiendan que, ante todo, los profesores debemos percibir que estamos trabajando en un proyecto educativo serio y coherente, capacitándonos y conduciendo el crecimiento de los estudiantes. Sin embargo, lo anterior no es fácil de lograr. Pues Gimeno (2000) aclara que los profesores somos “víctimas” de cada proceso sociohistórico que decora el acto educativo, por lo tanto, “el profesor individualista es la respuesta a un sistema dirigido desde arriba que ordena o da todo solucionado” (pg. 82).

Esta descripción explica la antinomia del estatus real y deseado de los profesores: reflexivos y autogestores para impulsar la inclusión, pero individualistas y sometidos por las incongruencias de los sistemas educativos. Esta estampa, nos aconseja Namó de Mello (2003) considerando la inclusión, debe ser amainada por los grupos colegiados y reuniones informales donde los profesores revisen el aprendizaje de sus alumnos, el currículum oficial y aquilaten experiencias metodológicas que les puedan beneficiar. Al mismo tiempo, se aconseja en el ánimo inclusivo a las Universidades, públicas y privadas, a flexibilizar y prestar sus plataformas mediante la educación a distancia, cursos de secuencia temporal flexible, entre otros.

3. Aspectos metodológicos

Como hemos relatado, se cobijó a este estudio bajo el enfoque cualitativo por considerar que el diagnóstico escolar de los procesos inclusivos del Departamento de Humanidades debía estar basado en la comprensión, relevancia y significado

otorgado, tanto por coordinadores, profesores y estudiantes adscritos.

El método escogido para la investigación fue el estudio de caso, proveniente del paradigma interpretativo. Stake (1999) argumenta que el estudio de caso es la concentración de personas y programas para ser sometidos a la comprensión y atención de sus historias particulares, por ello, es que decidimos que el diagnóstico de los procesos inclusivos en el Departamento de Humanidades de UIA Torreón se realizaría estudiando profundamente las experiencias y opiniones de los actores señalados.

Por la anterior situación y recurriendo nuevamente a Stake (1999), hemos considerado que nuestro estudio de caso fue intrínseco, pues la identificación y ampliación del conocimiento de los procesos inclusivos es lo que catalizó esta investigación, ya que en este margen reconocimos que el fenómeno de la inclusión en el Departamento de Humanidades se convertía en un caso delimitado, con sus partes constituyentes y límites, que no son otros que los engranes escolares que permean a este objeto de estudio.

Guardando la congruencia de esta lógica, a los voluntarios que aceptaron participar en esta indagación fueron denominadas como 'casos – tipo' "donde el objetivo (de estos informantes) es la riqueza, profundidad y calidad de la información (que proporcionan)... (que son) los valores, ritos y significados de un determinado grupo social..." (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pg. 397). Los 'casos - tipo' fueron determinados en cuatro grupos: los cuatro coordinadores de las carreras que componen el Departamento, cuatro catedráticos repartidos entre las licenciaturas ya citadas, las dos psicólogas responsables del área psicopedagógica de la Universidad y cuatro estudiantes, que al igual que los docentes, fueron escogidos al azar. En el caso de estos últimos dos grupos, fueron escogidos debido a que poseen dos años, al menos, de permanencia en la institución, y por lo tanto, poseen una gama de experiencias más profundas.

En cuanto a la primera técnica de recolección de datos utilizada fueron los grupos focales, aplicada tanto al grupo de coordinadores como de maestros. Dicha técnica consistió en la reunión de estos agentes para incitar una discusión abierta, espontánea e interactiva (Álvarez Gayou, 2010) sobre el estado de la calidad de la inclusión educativa en el Departamento de Humanidades, debido a su posición de agentes académicos, cuyo trabajo y contacto con los jóvenes fue decisivo.

Mientras tanto, al resto de participantes fue aplicada la técnica de la

entrevista, de tipo profunda a las psicólogas del área psicopedagógica de la Universidad, y de tipo semiestructurada a los educandos.

En el primer caso se optó por dicho estilo ya que se pretendía obtener información profunda de las entrevistadas, las cuales vertieron cogniciones y percepciones que derivaron en los significados de la inclusión, ya que se les consideró informantes clave (Albert, 2007), por ser personas con conocimientos especiales debido a su función de la elaboración del diagnóstico de necesidades educativas especiales y las estrategias que pueden seguir los docentes en el aula.

En el segundo caso, la entrevista fue de tipo semiestructurada a los estudiantes considerados receptores de los procesos inclusivos, pues era necesario obtener un grado considerable de información en un formato flexible y adaptable (Albert, 2007), justificado en su apretada agenda de estudios. Se consideró que era necesario que dichos entrevistados conocieran en alguna experiencia previa a al menos, uno de los investigadores, para confiar verbalmente su relato.

La estrategia de validez optada fue la triangulación, es decir, asegurar diferentes fuentes de evidencias, con diversos métodos de recolección de datos y uso de materiales empíricos y perspectivas con rigor (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Obedeciendo las directrices de Álvarez Gayou (2010) optamos por utilizar la validación de distintas fuentes de datos, como se mencionó, y metodológica, al administrar tres técnicas, como lo fueron los grupos focales, entrevistas a profundidad y semiestructurada.

Por último, el análisis de datos sucedió en base a la explicación que ofrecen Guzmán & Alvarado (2009) sobre la codificación axial, en el cual, según los resultados que se obtuvieron mediante dichas técnicas, fueron etiquetados y después ordenados según sus cualidades, ya fuesen como categorías o subcategorías, que son componentes de las primeras mencionadas. Para terminar, se elaboró una sábana categorial, o diagrama como mencionan dichos autores, donde se destacan las causas – efectos y relaciones entre las categorías, misma que se muestra más adelante en la siguiente sección.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Como se pudo leer algunas líneas atrás, los resultados obtenidos se pueden apreciar en la sábana categorial que se ofrece en la siguiente hoja. En dicha sábana se puede detectar que se pudieron erigir tres categorías principales que explican



Figura 2. Estructura categorial sobre la inclusión educativa en UIA Torreón. Fuente: Elaboración propia

cómo están configurados los procesos inclusivos en el Departamento de Humanidades, por lo cual, estas tres categorías, al ir ligadas unas a las otras, produjeron una metacategoría: 'Proceso inclusivo'.

Para comenzar es importante señalar que la 'Gestión pedagógica' es la categoría que describe que el proceso inclusivo tiene su base de acción en esta diligencia, pues la toma de decisiones y cumplimiento de metas a corto y mediano plazo del profesor son decisivos. Como relató una psicóloga del área psicopedagógica, todo profesor debe *mantener un espacio, un ambiente seguro, afectivo, de tal manera que el alumno pueda sacar lo mejor de sí. Un alumno que está... en un estado óptimo afectivo, va a tener muchos mejores resultados académicos*. El aula como entorno seguro afectivo demuestra que la erección del docente es central, pero para ello éste debe empoderarse haciendo valer su voz y criticando su práctica, ya que sin esta autocrítica la carga axiológica del maestro se vuelve materia prima del currículum oculto.

Es así que, a través de los informantes investigados, la gestión pedagógica que asegura la inclusión depende de las dos subcategorías que ostenta: la 'competencia docente' y la 'necesidad de innovación'. Ambas dejan desnudo el proceso inclusivo que realizaba la plantilla docente del multicitado Departamento.

La competencia docente "precisa de conocimientos especializados (...) en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado con la práctica" (Zabalza, 2003, pg. 71). Los participantes señalaron que, desde su estimación subjetiva, la mitad de los profesores adolecían de esta competencia, vista en la falta de disposición docente: *me parece que muchos de ellos, al igual que los alumnos no están suficientemente motivados para dar sus clases, y si no están motivados para con alumnos considerados 'normales' (...) se va a hacer muy difícil que quieran dar un esfuerzo extra para ayudar a quien tiene necesidades especiales*, como señaló una alumna; también se observó deficiencia en la evaluación diagnóstica de los aprendizajes, pues *ya nos 'cayó el veinte' del encuadre al inicio de las clases, pero 'no nos ha caído el veinte' de que necesitamos hacer diagnóstico en el aula, con los alumnos que tienes en ese momento, cómo llegan, cómo te llegan*; y por último, la existencia de una notoria influencia: las condiciones laborales, vistas a través del salario y la disposición de tiempo, pues ante el alumnado

con dificultades para el aprendizaje *yo quisiera ayudar más, pero realmente no tengo el tiempo ni la manera*, tal como lo confesó una profesora.

La necesidad de innovación docente, segunda subcategoría, exhibe que era necesario y urgente hacerse presente en buena parte del profesorado, tal como lo aceptaron los entrevistados: *Creo que nosotros tendríamos que estar un poco más a la vanguardia de saber quién llegó y qué es lo que yo le puede ofrecer y con qué herramientas puedo ayudar* al estudiante. Sin embargo esta innovación debe suceder existiendo un espacio, prediseñado o espontáneo, de satisfacción de las necesidades de la praxis, según Caparrós (2001).

La citada innovación debe realizarse mediante un adecuado ‘trabajo colegiado’, como lo manifestó un docente: *Creo muy necesaria la retroalimentación contra las demás materias (...) pero a mí me serviría muchos saber qué está pasando con el compañero (...) también sería de mucha ayuda para que nos pudiéramos ver, no sé, una vez cada mes*; resanando la ‘falta de preparación docente’ ya que *no hay suficientes maestros capacitados para atender este tipo de problemáticas*, como señaló una psicóloga del área psicopedagógica; así como también superando la toxicidad del hábitus identificado del profesor: *eres profesionalista, te mantienes actualizado en tu profesión (...) no somos normalistas (...) en dos o tres ocasiones sí me he cuestionado qué tanto nosotros estamos siendo partícipes* de contribuir al rezago académico al no apoyarlos, ya que los catedráticos consideraron no era su rol profundizar en la didáctica.

Por lo anterior, a modo de aserto, consideramos que la ‘Gestión pedagógica’ es la actuación e involucramiento del profesorado en su quehacer, haciendo valer su empoderamiento al criticar su praxis y proponiendo activamente soluciones, individuales y colectivas, a su ejercicio identitario, cultural y pragmático, lo cual provoca que el docente estimule la inclusión del alumnado.

Sin embargo, para conocer cómo lubrica la nombrada gestión es necesario destacar a los destinatarios de esta diligencia. UIA Torreón se define inclusiva para dar cabida a todo aquel joven que desee estudiar en su seno, *yo creo que la UIA, de todas las universidades que hay, es la que más diversidad de alumnos tiene en cuanto lo económico, lo cultural y también de aprendizaje*, en

palabras de un educando entrevistado. La 'Diversidad del alumnado' implica que "todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje" (Blanco, 2007, pg. 411), por tal razón de peso es que hemos denominado de esta manera a la segunda categoría.

Sostenemos que la diversidad estudiantil va más allá de un cúmulo de experiencias y diferencias compactas, sino que compone el reto gestor que involucra a los agentes de cambio social para la sana formación del alumnado. Esta conclusión surgió a raíz de la seria dificultad en los informantes de definir quienes presentan NEE y quiénes no. Entonces ateniéndonos al criterio diferenciador de atención y condicionamiento a los alumnos que presentan bajas calificaciones, según el Reglamento de estudiantes de UIA Torreón (2011), se enarbolaron dos constructos en forma de subcategorías que explican tal dificultad de diferenciación: 'Perfil del estudiante con N.E.E.' y ' Perfil del alumnado', en forma general. Es importante mencionar que ambos perfiles intentaron significar una carga factorial que vislumbrara las dificultades manifestadas, pues *no hay un solo perfil de estudiantes, o sea no todos (...) tienen las mismas motivaciones, las mismas ambiciones*, como señaló un estudiante.

El 'Perfil del estudiante con N.E.E' se asienta en dos necesidades particulares de los alumnos del Departamento de Humanidades: aquellas que son de corte socioafectivo, pues si estos alumnos *tienen que estar bajo tratamiento psiquiátrico, si el alumno suspende el tratamiento, se nota en el rendimiento académico*, como mencionó un coordinador; al mismo tiempo, existen trastornos del aprendizaje como la dislexia y otros no especificados, vistos en *la dificultad para entender los que se escribe, (...) lo que se lee y de escribir correctamente (...) dificultades de memoria, de concentración, de abstracción*, tal como advirtió una psicóloga entrevistada.

A pesar de que las anteriores NEE no son demasiadas ni extraordinarias, la dificultad para identificar esta situación en los alumnos es muy compleja, cuando la mayoría de la población estudiantil muestra diferentes estilos de aprendizaje; al ingresar a la carrera, *el alumno (carece) de habilidades que no adquirió en niveles inferiores, en preparatoria, en secundaria, a veces en primaria*; hostilidad manifiesta en las *actitudes, en las formas de ser, y en la manera de*

comportarse; la motivación interna está dañada; dificultades para tener un futuro o un plan de vida definido; una mentalidad diferente, unas conductas distintas, adolescentes, en las últimas generaciones ingresantes de estudiantes; pero en especial, *mucha pereza mental*, como señalaron todos los participantes involucrados en esta investigación, lo cual provoca esta exacerbada dificultad de maestros, psicólogas y coordinadores de identificar con certeza quiénes realmente presentan NEE.

Como nuestro aserto, declaramos que la ‘Diversidad del alumnado’ implica el conocimiento de las dimensiones biopsicosocial – histórico – existencial; entonces la población estudiantil percibida en el Departamento manifiesta una profunda inmadurez crítica, perpetuada y estimulada por las instituciones socioculturales, lo cual dificulta la detección oportuna de las NEE en el ejercicio de la inclusión.

Por último, se encuentra la ‘Gestión escolar’ como el tercer constructo o categoría que detalla de forma más profunda la calidad del proceso inclusivo. El movimiento provocado desde directivos hasta alumnos es esencial, ya que el factor humano es un gran tesoro, catalizador para estrategias y habilidades en el logro de los objetivos propuestos por la misión institucional (Arellano, 2010; Gimeno, 2000; Pozner, 1997; SEP, 2010). Como un coordinador señaló: *Yo creo que es una colaboración de los profesores hacia el alumno y de profesores hacia la institución, sin embargo, como coordinador académico estarías más involucrado en la detección y el acompañamiento de estos alumnos con obstáculos para el aprendizaje.*

“La institución escolar está sometida a demandas contrapuestas que reclaman acciones contradictorias en muchos casos” (Gimeno, 2000, pg. 91), por lo cual blindar el proceso inclusivo no es cosa sencilla, siendo así que se generaron tres subcategorías que animarían a la presente: ‘Estado de la práctica inclusiva’, ‘Influencia sociocultural’ y ‘Dificultades en el procedimiento institucional’.

En los resultados se demostró que el ‘Estado de la práctica inclusiva’ quedaba centrado en la expansión de la integración, siendo ésta el acceso y ubicación de los estudiantes con NEE en el aula, pero sin que éstos participen en el moldeamiento del currículum (García, et. al., 2000). Esta situación se demostró en la afirmación de uno de los catedráticos: *No le vamos a cerrar las puertas a un chico invidente que viene y solicita el servicio educativo, pero es como si ahí me quedara, no sé si es como una*

*mentalidad un poco fantasiosa de creer que porque lo aceptamos ya todo lo demás está dado por añadidura. Esta confusión y paupérrimo desarrollo inclusivo también se debe por las dificultades para el entendimiento y, por consiguiente, aplicación de dicho proceso, puesto que *sí hay inclusión, en el discurso está ahí previsto (...) pero en el papel, ¿y en el aula?* como insistió un coordinador, ya que *hemos homogeneizado y no llegamos a la heterogeneidad*. Dos cuestiones son cruciales y que empañan esta implementación: uno de ellos, es cuando se crean situaciones de exclusión por parte de los profesores, solidificando el currículum oculto o cuando se observa que *la Universidad no aporta infraestructura: no tiene para incluir a nadie. Tiene rampas, pero nada más. Una persona invidente aquí se pierde, no hay señalización con el método Braille.**

Mientras tanto, la gestión para la inclusión es sometida a dos influencias que hacen tambalear su principal diligencia: una externa y una interna. La primera es la influencia sociocultural, en la cual se puede percibir la función utilitarista con la que varios estudiantes dotan a la educación, un maestro preguntó a su alumno en una ocasión: *¿por qué estudias esta carrera?, ‘por dinero’, y ya de entrada el supuesto es equivocado. Es necesario tener dinero, pero métete de comerciante si quieres conseguir ‘lana’²*, así como también en los resultados del aprendizaje social, donde los modelos vicarios, reales o simbólicos, otorgan referencia: *O como una alumna me respondió, ‘estoy aquí porque puedo llegar a ser presidente, si Peña Nieto³ no sabe ni los libros que leyó...’.*

Sin embargo, esta influencia externa palidece ante los alcances de la interna, pues es cuando se expresa la máxima de Luhmann & Schorr (1993): “Todo lo que ocurre en un sistema se encuentra determinado por su propia organización y no por las perturbaciones provenientes del medio ambiente” (pg. 25), por lo tanto, consideramos que existe una notable debilidad estratégica, dentro y fuera del Departamento, dirigida hacia la inclusión, ligado a la integración antes mencionada, pues *yo creo que ahí, al principio, al ingresar a UIA algo está faltando ahí para poder detectar ciertas dificultades en el aprendizaje de los alumnos, como comentó un profesor en su grupo focal, mientras que otro espetó: si nos vamos a animar a aceptarlos deberíamos tener la estrategia para responderles a los alumnos y al resto de la comunidad.* Mientras tanto, también se

² ‘Lana’ es la expresión coloquial que en México se utiliza para designar al dinero.

³ Actual Jefe del Estado Mexicano.

exhibieron notorios problemas de reflexión institucional como causa de dicha debilidad, *tenemos que reflexionar más (...) yo creo que UIA se tiene que preguntar cómo incluir a todos los sectores (...) hay un sector de la población a la cual no estamos llegando*, criticó un docente.

Por lo anterior, podemos concluir como aserto de la 'Gestión escolar' que es la sinergia de coordinadores, profesores y estudiantes direccionada a causa del empoderamiento común. En este caso, se puede afirmar que el proceso inclusivo se ha visto minado, básicamente, a causa de las dificultades de comunicación existentes en la institución, pues su intento por incluir, cobijado en la filosofía ignaciana, se ha visto enfrentado a la tendencia normalizadora, que vuelve homogénea la vida escolar, desde adentro y afuera de la UIA.

Por lo anterior, pudimos concluir que la metacategoría de esta investigación, 'Proceso inclusivo' en el Departamento de Humanidades de UIA Torreón, se puede sintetizar en los siguientes puntos:

1. Cimentado, en gran parte, sobre la integración educativa.
2. Dificultades, fuera y dentro del Departamento, para reflexionar y generar una estrategia vinculante.
3. Competencia docente mermada en varios profesores.
4. Urgencia por innovar la práctica docente.
5. Las N.E.E predominantes básicamente son de corte socioemocional y por trastornos del aprendizaje.
6. Necesidad de una comprensión rigurosa de la integralidad del cuerpo estudiantil.

A pesar de lo anterior, UIA Torreón cuenta con todos los elementos para una inclusión educativa bastante desahogada, sin embargo, ésta necesitaba de la completa disposición en todos los agentes gestores, pues *nosotros, digo, tenemos, tenemos herramientas educativas, formativas, por así decirlo, este bueno, que vamos a aplicar con ello*, en palabras de una psicóloga del área psicopedagógica. Tal disposición fungirá como pegamento para afianzar la vinculación entre la gestión pedagógica con la escolar y desarrollar entre las dos la de tipo inclusivo, pues como lo señalaron los académicos: *si tuviéramos esa retroalimentación, esa inclusión incluso en donde a nosotros también nos dijeran: 'mira, está pasando esto con el chavo, el chavo*

piensa así, ve así', a lo mejor, bueno, nosotros podemos alcanzar, alcanzarlos a ellos e ir en una misma dirección, desentrañando que este cambio de operaciones daría por resultado un desarrollo curricular apegado a las expectativas de la inclusión, entonces *¿con qué podemos trabajar?, bueno, con, precisamente indagar qué es lo que pasa, ya sabiendo el problema de fondo qué es lo más difícil, bueno, saber actuar*, lo cual exhibe que este desarrollo incipiente de la inclusión educativa, generalmente centrado en la integración como señalamos, develó las capacidades institucionales para conseguirlo, y sólo es cuestión de que todos los gestores sean conscientes de los alcances que poseen para distanciarse de sus propios conflictos y hacer presente un pensamiento que permita una apreciación holística en nueva Gestalt del problema inclusivo, dando pie al verdadero entorno justo, solidario y acogedor (Marchesi, 2007; Universidad Complutense de Madrid, s/f), como ha sido estipulado en la misión y visión institucional, aparte del razonamiento gestor inductivo – deductivo, la democratización, la competencia institucional, la dialéctica curricular y la pedagogía de corte constructivista.

Es así, como el gran aserto de esta metacategoría, deseamos expresar que, además de haber arrancado este proceso, los problemas que se consideraron para su apogeo no eran extraordinarios ni fuera de lo común, al contrario, las condiciones para el establecimiento de la inclusión básicamente se localizaron en la estela de actuaciones cotidianas, aquellas que se localizaron en cada actor, cada espacio gestionado y cada interacción sucedida, por lo tanto, la inclusión educativa era y es más un problema cultural y político que pedagógico, el verdadero reto lo planteó la siguiente afirmación emanada desde la figura de un estudiante que invitó a la citada reflexión y que zanjó cualquier dilema que pudiera enfrentar UIA Torreón en tal proceso: *tenemos miedo de pisar terreno desconocido, es como que' muy padre' abrirse a nuevas experiencias, conocer a nuevas personas*.

APUNTES HACIA UN MODELO TEÓRICO – CONCEPTUAL SOBRE LA GESTIÓN HACIA LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA

Debido a los resultados obtenidos e interpretados en la fase final de la investigación, consideramos necesario retomar el concepto actual de educación, propuesto por García Aretio (1989)⁴, que implica una inclusión mutua: el hombre es incluido en sociedad y la sociedad incluye al hombre. Es por lo anterior que las funciones sustantivas de las IES⁵ mexicanas están comprometidas con la inclusión, por lo tanto, es necesario agregar a la anterior definición que esgrimimos la siguiente propuesta epistemológica: la inclusión 1) es una dimensión política y sociocultural de la educación y 2) predica la práctica política de la comunidad académica.

De tal manera, proponemos que la inclusión sea eje de la educación que, desde su seno, combata la segregación y exclusión que, casi naturalmente, ha producido el sistema escolarizado occidental. Es así que las palabras “hetero – homogeneidad”, “equidad – igualdad”, “justicia – formación”, entre otros, se vuelven símbolos dialógicos que facilitarían la acción fundamental: la gestión universitaria para la inclusión, y por ello las IES deben mantener una sana concordancia interdependiente con la sociedad, con el fin de generar autorregulación.

La inclusión es una dimensión cuyo proceso todavía se muestra inacabado y consistente, por lo tanto su acción fundamental, la gestión, implica alcanzar una meta fundamental cuando en una ‘hoja de ruta’ o ‘mapa de poder’ se condensan las visiones y perspectivas de los distintos actores de la comunidad académica. Para efectos de lo anterior, exponemos en la siguiente hoja la propuesta de mapa de poder para ser aplicada en las IES que desarrollen sus procesos inclusivos.

Como se podrá observar, el sentido de la comunidad es la piedra angular para potenciar las principales responsabilidades gestoras en directivos, catedráticos y estudiantes, mismas que contribuyen al cumplimiento de la meta inclusiva. Por lo anterior, esta potenciación debe encontrar catalizador en la comunicación intrainstitucional.

En la figura 3 se aprecia cómo la inclusión en las IES puede retratarse mediante la comprensión de cuatro zonas de operación: la gestión pedagógica y su respectivo uso de la infraestructura; la gestión escolar ligada a la planeación estratégica; la

⁴ La educación es el proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa de la naturaleza, sociedad y cultura.

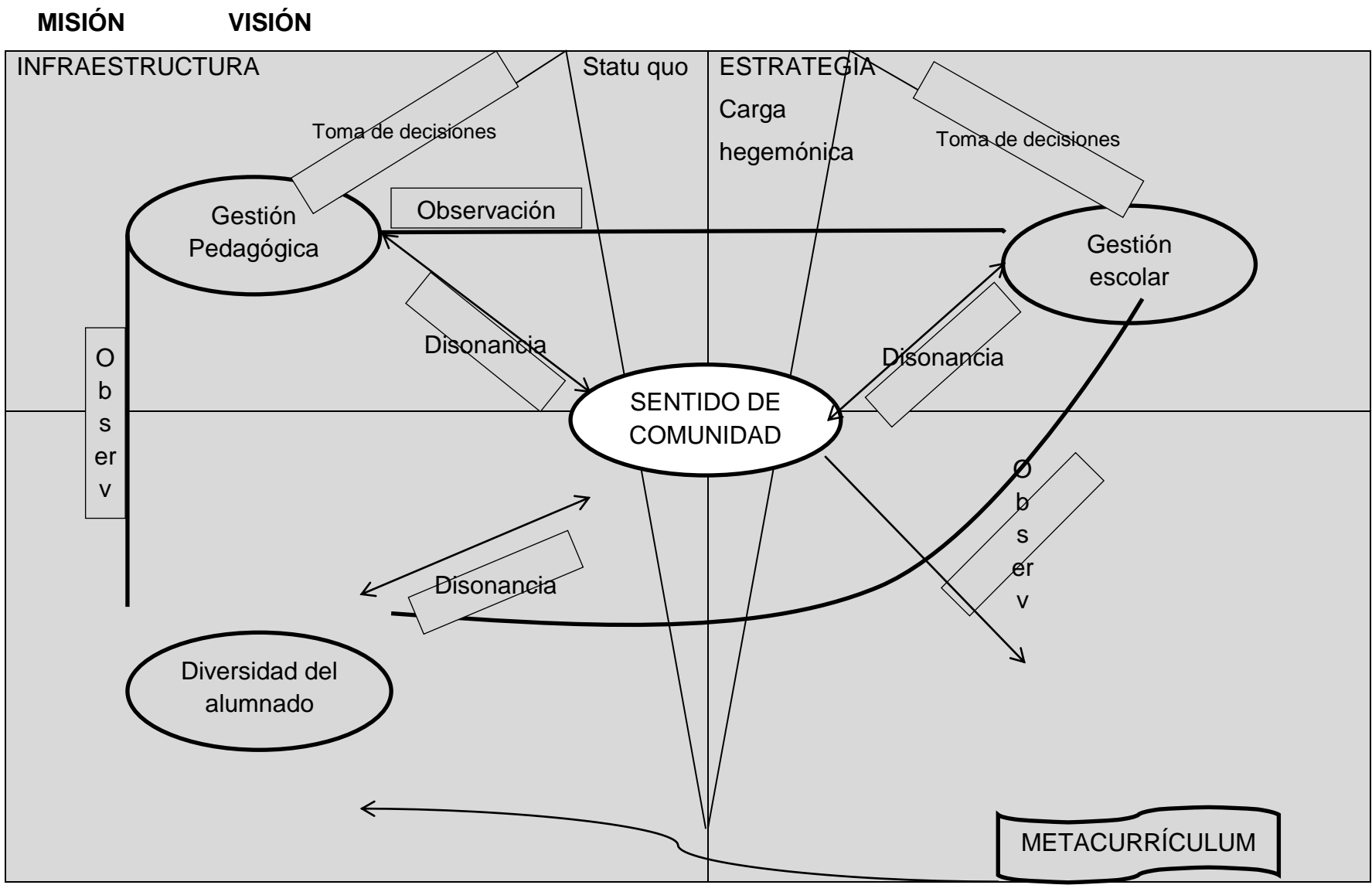
⁵ Docencia, investigación, extensión y difusión.

diversidad de los alumnos y sus expectativas; y por último, haciendo uso de los símbolos inclusivos, ya mencionados, el metacurrículum⁶.

Es necesario que cada gestor se ubique en la comunidad académica y auto – observe cómo sucede la interacción entre los gestores citados y cuál es su comunicación, Para aumentar la eficiencia, el sentido de la comunidad, como estrategia principal, debe estar unida a la planeación institucional. Deseamos recordar que la comunicación individual, como antesala de la reflexión grupal y colectiva, no sucede sin que la institución haya tejido previamente su propia comunicación, adhiriendo a sus componentes a él, por tal razón se propicia la observación.

En atención a lo anterior, cuando la inclusión no se desarrolla, sino por el contrario, la integración u otras modalidades de segregación son las que aparecen en el continuo panorama escolar, entonces es posible que la comunicación esté atrofiada, pues la carga simbólico inclusiva está concentrada en la palabra, la cual puede distorsionarse y dar paso a la emergencia del currículum oculto, perpetuando

⁶ Para Frida Díaz Barriga (1998) el metacurrículum son las “acciones educativas deliberadas y planeadas que se encaminan a dotar a los alumnos de habilidades que les permitan aprender a aprender significativamente en cada curso escolar y en vinculación con áreas de contenido o dominios conceptuales específicos” (pg. 216).



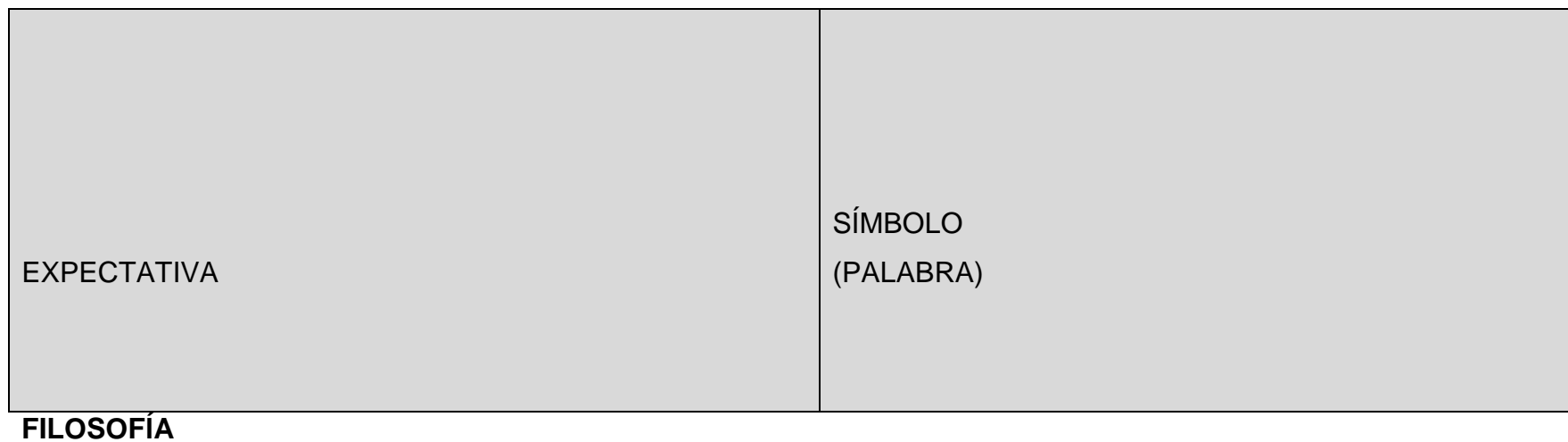


Figura 3. Hoja de ruta o mapa de poder en la gestión estratégica para la inclusión. Fuente: Elaboración propia.

la carga hegemónica⁷ que exhala la sociedad continuamente, por lo cual su visión utilitarista no sólo cercena la posibilidad de que los estudiantes acepten a otros alguna dificultad para el aprendizaje, sino también los recrean con serios impedimentos ideológicos para confiar en el ‘sentido de la comunidad’ propuesto y, por ende, ayudar a reconfigurar al tejido social.

Una cuestión fundamental es la disonancia cognoscitiva que servirá para cambiar actitudes negativas anti democráticas y anti participativas, por lo cual, también necesita ser incrustada en la multicitada planeación, ya que lo importante es generar una ‘actitud de aprendizaje’ en todos los gestores, que derivará en el ansiado ‘aprender a aprender’, cuya presencia revelará el fortalecimiento de la zona simbólica de la ‘hoja de ruta’ propuesta.

Sin embargo este mapa de poder para la facilitación de la inclusión ayuda a vislumbrar un conflicto común: la filosofía humanista de las IES contra la tendencia normalizadora a homogeneizar la vida escolar. Ambas corrientes no logran amalgamarse, creando arbustos que obstaculizan el libre tránsito de símbolos inclusivos, en merma del ‘aprender a aprender’ institucional.

El proceso inclusivo, visto desde nuestra ‘hoja de ruta’ o ‘mapa de poder’ en la gestión hacia la inclusión’, debe cuidar el trasmine de la carga hegemónica de la sociedad, antes referida, en la interacción de la triada misión – visión – filosofía, por lo tanto, las distorsiones de los símbolos inclusivos son producto del statu quo de la sociedad intrauniversitaria, misma que debe ser destruida por los principios democráticos y participativos de la inclusión.

Es por lo anterior que, contemplando la propuesta que exhibimos, la democratización y participación soldadas por las palabras – símbolos inclusivos en todos los gestores provocan la comunicación dentro de la comunidad, por ello, se blinda la triada citada, y con esto sucede de la observación entre todos los actores. De esta manera la inclusión sella con el impacto disonante del metacurrículum que regeneraría el brío del ‘sentido de la comunidad’, principal estrategia inclusiva.

Esta estrategia demuestra que su consolidación mengua la carga hegemónica de la vida académica y sus derivados. Tal labor dirigida hacia la inclusión provoca el

⁷ La hegemonía es el “control ideológico en la cual las creencias, los valores y prácticas sociales dominantes son producidos y distribuidos a través de la amplia extensión de las instituciones” (Giroux, 1986, como se cita en De Leonardo, 1986, pg.29), por lo tanto, las universidades también son responsables en la inmadurez crítica perpetuada en los estudiantes, como sostuvimos en el apartado anterior..

cumplimiento del principal objetivo de la Cumbre de Jomtién, Tailandia, celebrada hace más de 20 años, en 1990, cuando se anhelaba que todas las personas, sin importar cualquier característica o condición, accedieran sin dificultades a los aprendizajes previstos para su formación integral, priorizando lo que se llamaron necesidades básicas de aprendizaje.

Por lo que se ha exhibido, la educación encierra múltiples contradicciones y labores pendientes por realizar o discutir, sin embargo, su dimensión inclusiva no sólo obliga a mirar a quienes han sido desprotegidos de vivir bajo la formación escolar, sino realizar las tareas que constituyen la misión de cumplir con la conceptualización de la educación, logrando que ésta sea un proceso integral dirigido hacia la totalidad del ser humano, más allá de ser un mero acto de adoctrinamiento social.

5. Bibliografía

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. España: Mc Graw Hill.

Álvarez Gayou, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós México:.

Aranda, R., et. al. (2008). *Educación especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Pearson – Prentice Hall .Madrid:

Arellano, D. (2010). *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. Santiago de Chile: Alfaomega.

Blanco, R. (2007). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones curriculares. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

Caparrós, M. (2001). *Especialización del profesorado en educación infantil*. Madrid: UNED.

Cortés, L. A. (2009). La escuela. Una organización sistémica. *Horizonte pedagógico*, 11 (1), pg. 105 – 113.

Creswell, J. W. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Sage Publications Inc. Estados Unidos:

Díaz Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. México:

DiCaprio, N. S. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill.

García, I., et. al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública. México:

García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Paraninfo. Madrid:

Gimeno, J. (2000). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En: Espeleta, J. y Furlan, A. (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. Ediciones UNESCO. México:

Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid:

Giroux, H. A (1986). Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa. En: De Leonardo, P. (1986). *La nueva sociología de la educación*. México: Ediciones El Caballito – Secretaría de Educación Pública.

González, F. y Gutiérrez, D. (2014). Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares en la universidad. Estado del conocimiento y discusión conceptual. En: Cárdenas, T. J. y Barraza, A. (comp.). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. México: Instituto Universitario Anglo Español.

Guzmán, A. y Alvarado, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación, Conciencia y Tecnología del Estado de Durango e Instituto de Cultura del Estado de Durango.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.

Jiménez, P. y Vila, M. (2000). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe Madrid:.

Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente – Universidad Iberoamericana.

Marchesi, A. (2007a). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*.

3. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza Editorial. Madrid:

Namo de Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaría de Educación Pública - Biblioteca para la actualización del maestro.

Pozner, P. (1997). La gestión escolar. En: Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Aique Buenos Aires:.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson. México:

Secretaría de Educación Pública (2010). *Módulo I. Modelo de gestión educativa estratégica*. Autor México:

Stake, R. E. (1999). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.

Universidad Complutense de Madrid (s/f). *Educación inclusiva*. España: Ministerio de Cultura y Educación.

Universidad Iberoamericana Laguna (2003). *Marco conceptual para la revisión curricular del SEUIA. Programa de formación de profesores para la Nueva Estructura Curricular*. Autor. México:

Universidad Iberoamericana Laguna (2003). Estructura curricular de los planes de estudio UIA Laguna. Marco Conceptual.

Universidad Iberoamericana Laguna (2003). *Marco pedagógico para la estructura curricular*.

Universidad Iberoamericana Torreón (2011). Reglamento de estudios de licenciatura.

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Historia de la Ibero en Torreón. Recuperado el 18 de abril de 2013. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/historialbero.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2013). Estructura organizacional. Primavera 2013. Recuperado el 18 de abril de 2013. Disponible en: <http://sitio.lag.uia.mx/publico/seccionesuia/acercadelauia/organigma/organigram.html>

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*.