

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: FORMACIÓN DOCENTE PARA ATENDER LA DIVERSIDAD Y REALIZAR ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL SURESTE MEXICANO

Educational inclusion: teacher training to address diversity and make curricular adaptations in southeastern Mexico

Helbert Alfonso Estrella Ceme

Universidad Autónoma de Yucatán. México.
<https://orcid.org/0000-0002-3086-4198>
alfonso.ceme24@gmail.com

Juanita Rodríguez Pech

Universidad Autónoma de Yucatán. México.
<https://orcid.org/0000-0002-9124-5382>
ropech@correo.uady.mx

Eddy Paloma Arceo Arceo

Universidad Autónoma de Yucatán. México.
<https://orcid.org/0000-0002-4337-2301>
paloma.arceo@correo.uady.mx

Recibido: 23/8/2024 • Aprobado: 5/11/2024

Cómo citar: Estrella Ceme, H. A., Rodríguez Pech, J., Arceo Arceo, E. P. (2025). La inclusión educativa: formación docente para atender la diversidad y realizar adaptaciones curriculares en el sureste mexicano. *Ciencia y Sociedad*, 50(1), 27-44. <https://doi.org/10.22206/cys.2025.v50i1.3272>

Resumen

La atención a la diversidad es un tema educativo de relevancia social a nivel mundial, que coloca al docente como el principal responsable de hacer frente a los desafíos que esta implica mediante las adaptaciones curriculares. El presente artículo tiene como objetivo principal analizar las características de la formación que han recibido las y los docentes de educación básica, para promover la inclusión educativa en la región sureste de México. La metodología empleada es de corte cuantitativo, con alcance descriptivo tipo encuesta. Los resultados revelaron que la mayoría de las y los profesores encuestados recibieron formación en temáticas relacionadas con la atención a la diversidad y adaptaciones curriculares (AC); además, dicha formación se produjo por interés personal y de forma autónoma. Así mismo, expresaron haberse formado mediante talleres y cursos, los cuales fueron impartidos bajo la modalidad mixta, abordando contenidos principalmente relacionados con la sensibilización ante la diversidad en el aula y los procesos que permiten realizar AC. De igual forma, los profesores puntualizaron en la pertinencia y utilidad de la formación recibida para

Abstract

Attention to diversity is an educational issue of social relevance at a global level, which places the teacher as the main person responsible for facing the challenges it implies through curricular adaptations. The main objective of this article is to analyze the characteristics of the training received by basic education teachers in order to promote educational inclusion in the southeast region of Mexico. The methodology used is quantitative, with a descriptive survey-type scope. The results revealed that the majority of the teachers surveyed received training on issues related to attention to diversity and curricular adaptations (CA); furthermore, this training was produced out of personal interest and autonomously. They also expressed that they had received training through workshops and courses, which were given in a mixed modality, addressing contents mainly related to awareness of diversity in the classroom and the processes that allow CA. Similarly, teachers emphasized the relevance and usefulness of the training received to address the diversity present in the class-



atender la diversidad presente en las aulas. Por último, entre los retos enfrentados con mayor frecuencia por los profesores, destaca poder relacionar los contenidos de la formación con el contexto o realidad vivida en las aulas.

Palabras clave: formación docente, adaptaciones curriculares, atención a la diversidad, inclusión educativa, educación básica.

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2024) explica que en México se relacionan una extensa pluralidad de individuos que expresan sus formas de ser y de ver el mundo; la sociedad mexicana es heterogénea constituida por personas que coinciden en un mismo territorio, aunque no en igualdad de condiciones y oportunidades (p.2).

Es así como en el ámbito educativo se encuentra un espacio de naturaleza compleja que exige hacer frente a los diversos retos y desafíos que implica construir un entorno más favorable para los procesos de aprendizaje. Hoy en día los esfuerzos de los diversos actores involucrados en este campo están encaminados a lograr la inclusión educativa, pues independientemente de los retos que plantea para cada contexto y la cultura, los sistemas educativos deben tratar a todo el alumnado con dignidad para garantizar entornos de aprendizaje libres de tratos diferenciados o excluyentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

En el caso de México, el sistema educativo enfrenta actualmente grandes retos para responder a la demanda social de generar propuestas para contar con una auténtica educación inclusiva de calidad.

Lo que parece sencillo a través de discursos políticos y educativos, así como en múltiples obras publicadas acerca de la atención a la diversidad, la

room. Finally, among the challenges most frequently faced by teachers, it is worth highlighting the ability to relate the contents of the training to the context or reality experienced in the classroom.

Keywords: teacher education, curricular adaptation, student diversity, inclusive education, elementary school.

inclusión y las adaptaciones curriculares, se convierte en un reto sumamente complejo de enfrentar en la realidad de las aulas, puesto que de acuerdo con el informe de seguimiento de la educación en el mundo (UNESCO, 2020) son muchos los factores que pueden favorecer o dificultar el logro de la equidad e inclusión en la educación.

Para la UNESCO (2020), la construcción de sociedades inclusivas parte de la consideración de la diversidad como un desafío y no como un problema; se requiere además del trabajo colaborativo de todos los agentes, orientados a la meta común de participar activamente en la promoción de la inclusión (Pérez y García, 2022).

Booth y Ainscow (2002, citados en Crisol, 2019) refieren la existencia de tres dimensiones que permiten concretar una educación inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas. En la primera y la tercera, interviene con toda claridad el profesorado a través del establecimiento y estimulación de una serie de valores, y mediante su capacidad para movilizar los recursos necesarios (Crisol, 2019). No obstante, y de acuerdo con Romero et al. (2022), en el año 2020 alrededor del 25% de profesores de 48 sistemas educativos señalaron la falta de formación en relación con temas de inclusión y equidad educativa.

Diversos estudios se han dado a la tarea de analizar la formación docente para la inclusión educativa. Algunos de esos trabajos han evidenciado que la formación inicial del profesorado en cuanto a este

tema es insuficiente y poco práctica (Pegalajar y Colmenero, 2017), y no propicia el desarrollo de competencias que permitan intervenir de manera concreta ante las necesidades educativas del alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2023). Esta insuficiencia se reitera al analizar los programas de formación, ya que en algunos sistemas educativos europeos y asiáticos, la formación inicial para promover la inclusión es poco concreta (García-García, 2020).

En América Latina la situación no es muy diferente, ya que las normativas estipuladas para lograr la inclusión no se llevan a cabo en la práctica, lo que evidencia la necesidad de mejorar la formación del profesorado, partiendo de la revisión y evaluación de los programas y procesos formativos, tanto en la etapa inicial como continua (Hurtado et al., 2019).

Pese a este panorama, los estudios previos reiteran que la formación para la inclusión es un factor importante para determinar las competencias para la inclusión, ya que los docentes que se han capacitado en estos temas se consideran a sí mismos más competentes que quienes no lo han hecho (Deniz & Ilik, 2021). Además, se ha encontrado que, a mayor formación e información recibida por el profesorado en temas de diversidad, discapacidad e inclusión, tienden a mostrar mayor compromiso con la promoción de una educación inclusiva (Gudiño et al., 2023).

Si bien, como mencionan Montes (2020) y Naranjo (2024) se registran importantes esfuerzos y avances en el logro de la inclusión educativa, sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer para promover no sólo una enseñanza libre de cualquier acto de exclusión o rechazo, sino también para contar con políticas educativas, currículos y prácticas educativas más incluyentes en todos los países de América Central, del Caribe y del Sur, de forma particular en el Sistema Educativo de México.

Para ello, se requiere de una formación docente dirigida al desarrollo de competencias que les permita propiciar la máxima capacidad de aprendizaje del alumnado, sobre la base de un entendimiento de la diversidad como factor que enriquece los escenarios educativos (Hurtado et al., 2019).

Justificación y objetivos

Las transformaciones económicas, políticas y sociales invitan a desarrollar investigación que permita el estudio de los temas relacionados con la atención a la diversidad en el ámbito educativo. La diversidad es un gran desafío para los sistemas educativos; para su abordaje positivo es importante generar acciones que favorezcan visualizar y vivir la inclusión dentro de las aulas, pues como señala Martínez (2011, citado por Escarabajal et al., 2012), las prácticas inclusivas permiten desarrollar en el alumnado los aprendizajes esenciales esperados en la educación obligatoria.

De ahí la relevancia de la formación del profesorado para la inclusión educativa. De hecho, aumentar la oferta de docentes calificados es un indicador de la meta de desarrollo número 4, de la Agenda 2030 de la ONU (UNESCO, 2016), pero para alcanzar esta meta, es necesario que todo el profesorado, tanto en activo como en formación inicial, reciban formación para la inclusión (UNESCO, 1994). En México, la ENEI (2019) también establece como uno de sus ejes rectores la formación de agentes educativo; esta implica abordar en los programas de formación inicial y continua la inclusión, la atención a la diversidad y el desarrollo de habilidades para detectar y atender las necesidades del alumnado según su diversidad.

En este sentido, y para comprender el estado de avance de nuestros sistemas educativos en la generación de prácticas inclusivas, resulta necesario diagnosticar nuestros contextos desde las diferentes

perspectivas, una de ellas es la formación del profesorado en temas relacionados con la atención de la diversidad y las adaptaciones curriculares, como un antecedente para homogenizar sus conocimientos, mejorar sus habilidades y consolidar las actitudes que les permitan apoyar los procesos que conlleven a la mejora de la educación inclusiva en las aulas.

En consecuencia, el objetivo principal de este estudio ha sido analizar las características de la formación que han recibido las y los docentes de educación básica, para promover la inclusión educativa en la región sureste de México.

Para ello, se plantearon tres objetivos específicos: (1) describir las características de la formación recibida para atender la diversidad en las aulas, (2) describir las características de la formación recibida para realizar adaptaciones curriculares, y (3) describir los retos enfrentados por el personal docente en su formación.

Marco Teórico

Tomando como base lo presentado hasta el momento, se estructura y organiza el marco teórico con los ejes que permitieron el desarrollo de la presente investigación.

Atención a la diversidad y adaptaciones curriculares

Como se establece en la Observación General No. 4 (UNESCO, 2016), la inclusión no se dirige únicamente a quienes presentan discapacidades, sino que también considera las diferencias por razón de género, edad, condición socioeconómica, origen étnico, pertenencia a pueblos indígenas, lengua, religión, migración o situación de desplazamiento, orientación sexual o expresión de identidad de género, creencias y actitudes, lo anterior complejiza

aún más el reto de atender la diversidad y realizar las adaptaciones curriculares requeridas.

Se entiende a la diversidad como el conjunto de condiciones o características que forman parte de los individuos y los hace diferentes (Millán, et al., 2023); en palabras de Gimeno (1999, citado por López, 2018) “alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, algo digno de ser respetado en cualquier sociedad que sea tolerante, liberal y democrática” (p. 254). Por su parte, Romero et al. (2022, p. 179) amplían la concepción del término diversidad, al contemplar no sólo los aspectos intrínsecos del ser humano, sino también aquellos relacionados con el contexto humano, el cultural, funcional, de género, biológico, genético, educativo, social, familiar, etc. Es bajo esta última concepción que los modelos educativos actuales se centran en atender a la diversidad del alumnado que llega a las aulas, vislumbrando al currículo como una entidad flexible, como una manera de responder al reto educativo que se plantea (Escarabajal, 2010).

En este sentido, la UNESCO (1994) ha señalado que “los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés” (p. 67). Esta es una importante directriz que establece de manera contundente el papel de los sistemas educativos en la atención de la diversidad, pues plantea la necesidad de disponer alternativas curriculares que respondan a las distintas condiciones y características que presenta el alumnado, tanto en sus intereses como en sus capacidades.

La niñez con necesidades educativas especiales debe ser atendida en el marco del programa regular de estudios: no deben seguir programas diferentes sino participar del mismo preparado para su grado o grupo, pero con la ayuda adicional requerida (UNESCO, 1994, p. 67). Claramente, se trata de un enfoque de inclusión educativa, pues parte del

principio de que todas las personas pueden aprender en la vida normal de la escuela o ámbito al cual pertenecen (Essomba, 2008, p. 92).

Desarrollar un mismo currículo para todo el alumnado, pero a la vez atender a las necesidades particulares de aprendizaje de algunos individuos, es un reto que puede afrontarse a través de las adaptaciones curriculares (AC). González (1995) define a las AC como secuencias de acciones que conducen a la modificación de uno o más de los elementos de un currículo escolar, teniendo como finalidad la individualización didáctica en un contexto normalizado. Para Román y Diez (2000) las AC son aquellas en las que se modifica cualquiera de los cuatro elementos curriculares esenciales (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) en función de un determinado contexto individual o situacional. Implican “un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen” (Rodríguez et al., 2010, p. 150). Luque-Parra et al. (2014) y Navarro-Aburto et al. (2016) agregan que las AC se realizan dentro del programa curricular común y por ello son aplicables a todo el grupo al cual pertenece la persona que presenta la necesidad específica.

De estas definiciones se advierten cuando menos tres rasgos definitorios del concepto de AC: a) consisten en modificaciones a los elementos esenciales del currículo, b) están destinadas a atender necesidades educativas específicas o especiales en casos individuales, c) se desarrollan en el marco del programa curricular común dispuesto para todo el grupo.

En el marco de los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, las AC

se denominan específicamente “ajustes razonables en los elementos del currículo”, y consisten en adaptaciones requeridas en casos particulares para garantizar el acceso a una educación en igualdad de condiciones y en el marco del pleno acceso a los derechos humanos y libertades fundamentales (Estrategia Nacional de Inclusión Educativa [ENEI], 2019). Se llevan a cabo cuando el diseño universal para el aprendizaje es insuficiente para garantizar la accesibilidad, dadas las necesidades específicas de algunas personas (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán [SEGEY], 2019).

Las AC son una estrategia guiada por el principio de inclusión educativa y lo hacen de manera comprensiva, es decir, atienden el desarrollo de la niñez en todos los aspectos (cognitivo, emocional, social, etc.) y tienen en cuenta las variables que representan diversidad en el alumnado, tales como sexo, religión, origen étnico, lengua, condición socioeconómica y discapacidad, por citar algunas. Las características de las AC son: a) operan bajo el criterio de máxima normalización posible, b) son graduales y progresivas, c) implican realizar modificaciones mínimas estrictamente necesarias, c) buscan atender la diversidad evitando la segregación (González, 1995).

Formación docente para atender la diversidad educativa y realizar adaptaciones curriculares

Para elaborar una propuesta que responda a las necesidades del alumnado y favorezca su inclusión educativa, las AC deben partir del conocimiento de las características del alumnado, el análisis de las barreras que impiden el aprendizaje, y la comprensión profunda de los elementos curriculares que serán modificados. Por tanto, las AC son una tarea eminentemente docente, que además involucra actitudes relacionadas con la valoración de la

diversidad del alumnado, la empatía y la adopción de la inclusión como principio.

De acuerdo con la ENEI, el personal docente tiene un importante papel en las “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth et al., 2002, citados en ENEI, 2019, p. 19), es decir, aquellas condiciones (organizativas, físicas, estructurales, pedagógicas, etc.) que operan de manera interna en el sistema educativo como impedimentos para acceder, permanecer, transitar, concluir y construir aprendizajes. Particularmente, la figura docente interviene en las barreras de tipo didáctico, manifiestas en las actitudes y prácticas educativas cuando no son culturalmente pertinentes ni corresponden a las características del alumnado, especialmente de quienes pertenecen a grupos vulnerados.

La formación docente para realizar adaptaciones curriculares debe incluir una orientación positiva ante la discapacidad y los servicios escolares que la apoyan; al igual, debe enfocarse en desarrollar las capacidades correspondientes a una buena pedagogía: evaluar necesidades especiales, adaptar el contenido, utilizar la tecnología como apoyo, individualizar los procedimientos pedagógicos, entre otros. Estas capacidades deben comenzar a desarrollarse desde las prácticas escolares (UNESCO, 1994, p. 70).

López-Torrijo y Mengual-Andrés (2015) señalan que, para la atención a la diversidad, la adaptación curricular y la inclusión educativa, el profesorado debe poseer:

Un conocimiento detallado de las diferentes barreras personales, sociales, económicas, etc., que dificultan el acceso al aprendizaje, la participación y la convivencia educativa de todas las personas en equidad. Capacitarse para dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado mediante la planificación y adaptación del

currículo, metodologías de aprendizaje cooperativo, individualizado atención, estrategias de seguimiento y evaluación continua y personalizada, etc. (p. 11-12).

Por su parte Kuyini y Abosi (2017) advierten que, para atender las dificultades de aprendizaje de su alumnado, el profesorado debe poseer competencia para adaptarse y conocer los elementos fundamentales del currículo. En otro trabajo, estos mismos autores indican que dichas competencias se refieren a “estrategias de instrucción, manejo del comportamiento, adaptación del currículo, evaluación, colaboración, instrucción adaptativa, tecnología de asistencia, habilidades de promoción, políticas y conocimientos basados en derechos en la educación” (Abosi y Kuyini, 2017, p. 65).

En conclusión, es necesario caracterizar a la diversidad educativa como la acción de conocer y comprender las características y competencias de cada estudiante, con la finalidad de construir propuestas educativas que permitan atender sus necesidades y potencialidades (Santiváñez, 2010, p. 8). Para ello, es ineludible e importante preparar, empoderar y motivar al personal docente, a través de una formación inicial y continua, que tome como eje central la atención a la diversidad y los métodos para lograr la inclusión (UNESCO, 2020).

Metodología

El estudio se realizó desde el enfoque cuantitativo, puesto que se buscó mantener la objetividad en los fenómenos observados y estudiados (Jiménez, 2020, p. 59). Tuvo un alcance descriptivo, por cuanto se recabó información sobre los conceptos o variables estudiadas en la investigación (Hernández-Sampieri, et al., 2014), en este caso, las características de la formación docente. El diseño fue de tipo encuesta y se llevó a cabo a través de un cuestionario administrado a un

grupo de participantes para recabar información acerca de sus opiniones o percepciones (Arias, et al., 2022).

Acorde con los objetivos del estudio, los participantes fueron docentes de nivel básico en activo del sistema regular o general (no de educación especial), pertenecientes a instituciones educativas del sureste de México. La selección de éstos siguió un muestreo no probabilístico mediante el procedimiento de “bola de nieve” (Hernández, 2021), que permitió incrementar la eficiencia, identificación e inclusión de personas, grupos o localidades de difícil acceso (Godman, 1960, citado por Romo, 2010). Todos los partícipes fueron previamente informados del propósito del estudio; al igual, se obtuvo el consentimiento informado, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados.

La muestra se conformó por 283 profesores, de los cuales 72% (n=204) fueron mujeres y 28% (n=79) hombres. Las edades oscilaron entre los 21 y 66 años, mientras que la experiencia docente estuvo en un rango desde 1 a 33 años. En cuanto al nivel de estudios, 73% (n=206) contaban con licenciatura, el 24% (n=68) con maestría, 2% (n=6) con doctorado, y el 1% (n=3) con especialización. En cuanto a la institución de adscripción, 83% (n=234) laboraban en instituciones públicas, mientras 17% (n=17) lo hacían en instituciones privadas. Respecto de la ubicación 70% (n=198) reportó que laboraban en contextos urbanos y 30% (n=85) en centros rurales.

Para recolectar los datos, se diseño y utilizó un cuestionario conformado por 31 preguntas, de las cuales 4 fueron de respuesta abierta, 16 fueron dicotómicas y 11 de opción múltiple. Constó de 4 secciones: la primera de ellas formó 8 preguntas que recogieron datos de contexto de los participantes (edad, sexo, años de experiencia, formación

inicial, último nivel de estudios, tipo de institución, la ubicación de la escuela). La segunda sección constó de 11 preguntas dirigidas a caracterizar la formación recibida por las y los docentes para atender la diversidad en el aula; la tercera sección se constituyó de 10 preguntas dirigidas a caracterizar la formación recibida para realizar adaptaciones curriculares. Finalmente, la cuarta sección constó de 2 preguntas que exploraron los retos y beneficios percibidos por las y los docentes en cuanto a la inclusión educativa.

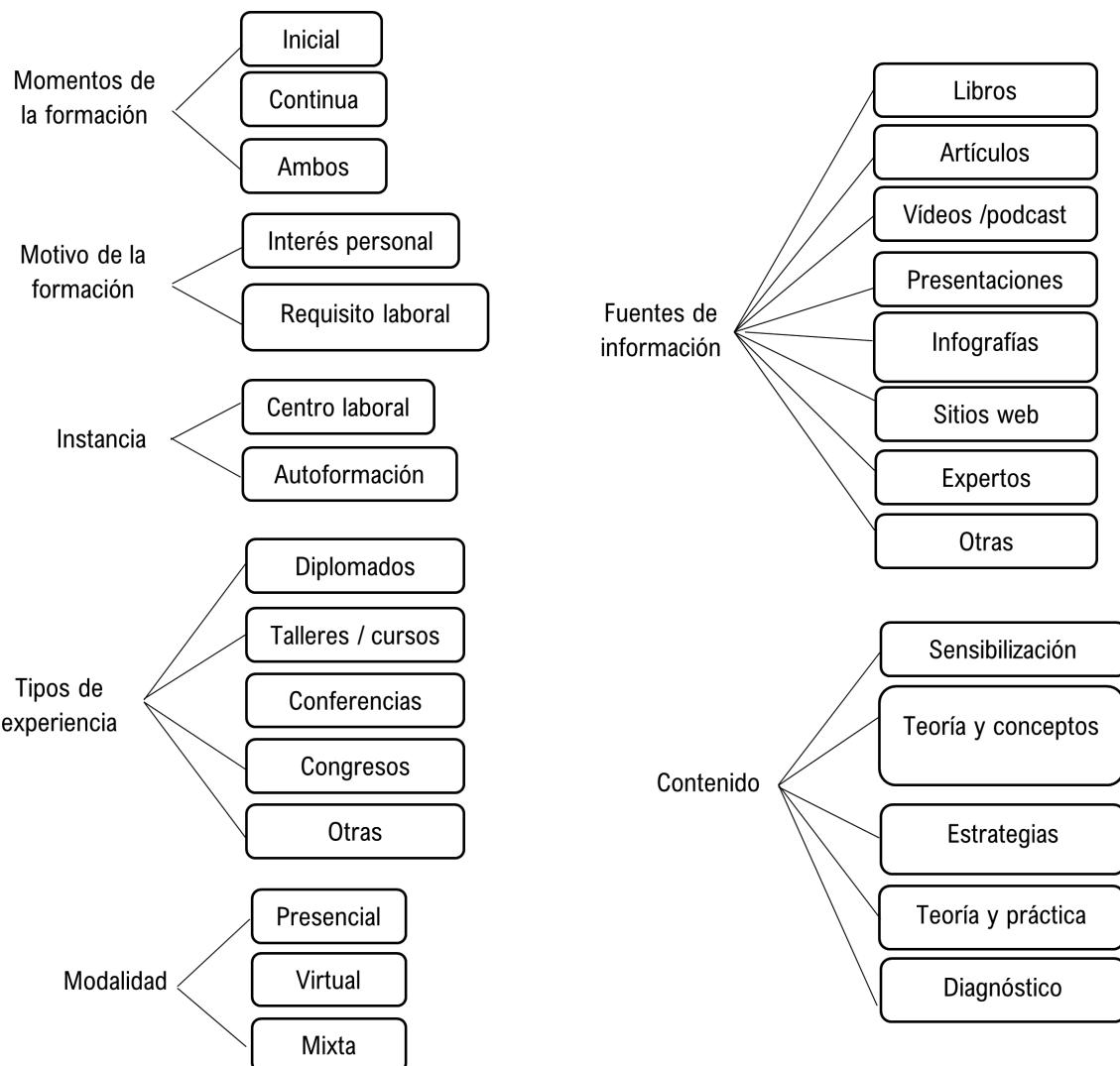
Es importante destacar que las secciones dos y tres fueron cruciales para responder a los objetivos de la investigación; en función de esto, compartieron una misma estructura en cuanto las características de la formación que se exploraron. La Figura 1 presenta dicha estructura.

La información recabada se analizó por medio de estadística descriptiva, que permitió calcular las frecuencias y porcentajes para cada ítem del cuestionario. De esta manera, se pudo determinar la incidencia de los distintos rasgos de la formación recibida por las y los participantes en la encuesta. A partir de lo anterior, se elaboró el informe descriptivo que se presenta a continuación.

Resultados y discusión

Con relación al primer eje, 61% (n=173) de las personas encuestadas expresó haber recibido alguna formación para atender la diversidad de su alumnado, mientras que el restante 39% (n=110) expuso no haber recibido dicha formación. Entre quienes han recibido la formación, 48% (n=83) la ha obtenido de manera continua mientras se encontraba en el ejercicio profesional; por otro lado, 46% (n=80) la ha obtenido en ambos momentos de su trayectoria, y el 6% (n=10) restante la obtuvo como parte de su formación inicial.

Figura 1
Estructura de las secciones 2 y 3 del cuestionario



Fuente: Elaboración propia.

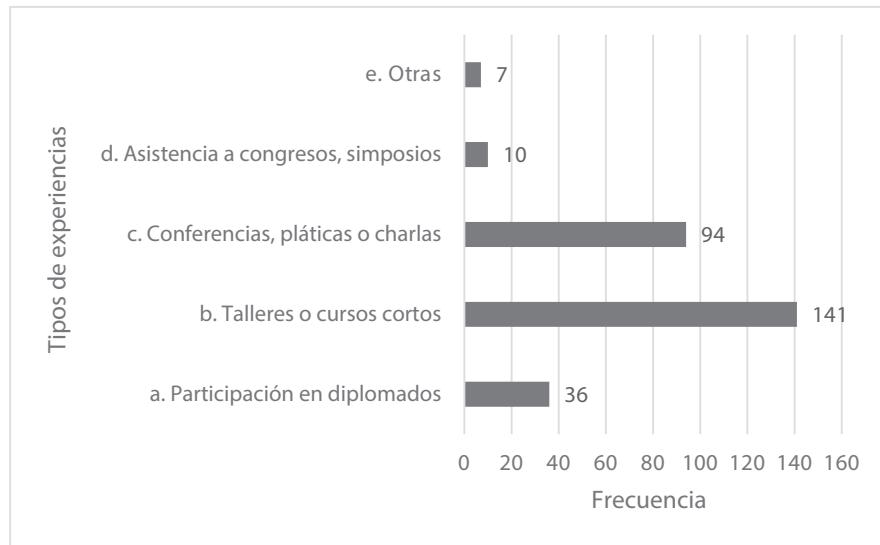
Más de la mitad del personal docente afirmó haber adquirido saberes sobre el tema a través de medios autónomos (52%, n=52); por otra parte, 48% (n=92) del profesorado señaló que obtuvo su formación por medio de las instituciones donde laboran.

Entre quienes han recibido formación, 86% (n=161) declaró haber estado motivado por el interés personal sobre el tema, mientras que el restante 14% (n=27) participó en las capacitaciones por tratarse de un requisito laboral.

La formación recibida tuvo lugar predominantemente de forma mixta o híbrida (51%, n=89); seguidamente se tiene la modalidad virtual (26%, n=45), y sólo 23% (n=39) señaló haber recibido formación totalmente presencial.

Las experiencias formativas reportadas por los y las docentes han sido diversas. La Figura 2 muestra la frecuencia con la que se reportó cada tipo de experiencia.

Según se observó, los talleres o cursos cortos son las experiencias más frecuentemente reportadas

Figura 2*Tipos de experiencias formativas acerca de la diversidad educativa*

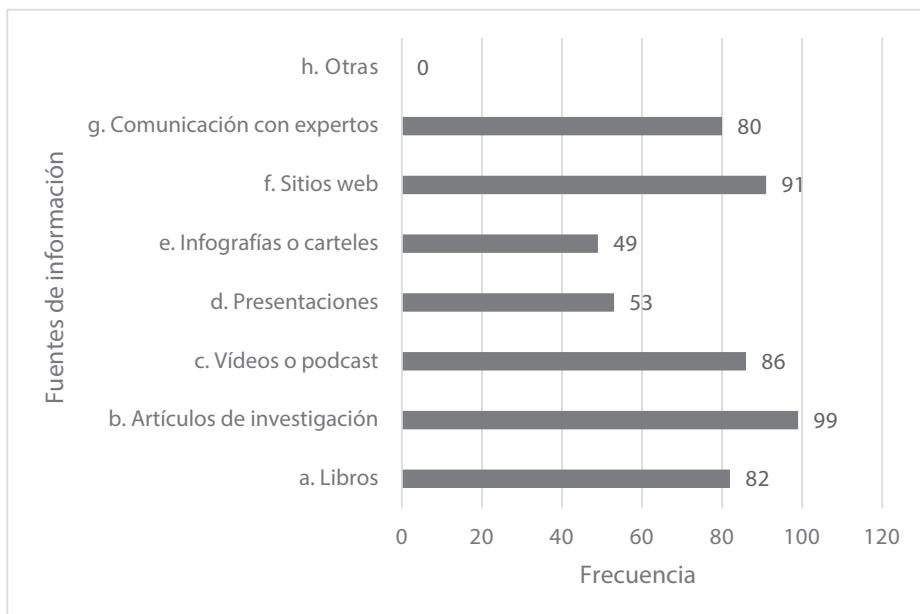
Fuente: Elaboración propia.

(49%, n=141), al igual que las conferencias, pláticas o charlas (33%, n=94), seguidas de la participación en diplomados (13%, n=36).

El personal docente encuestado ha recurrido a una variedad de fuentes para informarse sobre el tema

de diversidad educativa; la Figura 3 muestra las más reportadas.

Como se observa, los artículos de investigación (18%, n=99), los sitios web (17%, n=91), los videos o podcast (16%, n=86), los libros (15%, n=82) y la

Figura 3*Fuentes de información acerca de la diversidad educativa*

Fuente: Elaboración propia.

comunicación con expertos (15%, n=80) han sido las fuentes más utilizadas para informarse del tema.

En cuanto a los contenidos abordados en la formación, el más reportado son aquellos relacionados con la sensibilización en la atención a la diversidad e inclusión educativa (31%, n=124), seguido de las estrategias para la atención a la diversidad (29%, n=117) y las técnicas e instrumentos para detectar necesidades del alumnado (14%, n=58); en último término, aparecen contenidos relativos a teorías y conceptos sobre “atención a la diversidad”, e información teórico-práctica sobre atención a la diversidad, ambos con 12% (n=48).

Finalmente, una gran cantidad de docentes señaló estar de acuerdo (57%, n=99) y totalmente de acuerdo (42%, n=72) en que la formación y actualización recibida es pertinente para atender la diversidad educativa identificada en su aula. Asimismo, la mayoría de las personas encuestadas calificó a la formación recibida para atender la diversidad en las aulas como muy útil (51%, n=89) y útil (48%, n=83), al permitirles desarrollar de manera adecuada su práctica docente.

Como dato adicional, se indagó acerca de los tipos de diversidad más atendidos por el profesorado participante en el estudio; se encontró que 38% (n=254) ha trabajado con problemas de aprendizaje, 23% (n=153) se enfrentó con las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes, y 17% (n=113) tuvo el desafío de trabajar con alumnado que presenta alguna discapacidad.

Formación en adaptaciones curriculares

Con relación este segundo eje, 51% (n=144) de las personas encuestadas señaló haber recibido formación para realizar adaptaciones curriculares, mientras que el restante 49% (n=139) declaró no haber recibido esta formación. Entre quienes han recibido formación, 49% (n=71)

la ha obtenido durante el ejercicio profesional, mientras que 17% (n=25) la obtuvo durante de su formación inicial, y el 33% (n=48) restante la ha obtenido en ambos momentos de su trayectoria.

La mayoría del personal docente afirmó haber adquirido saberes sobre este tema a través de mecanismos de autoformación (51%, n=73), porcentaje ligeramente mayor que quienes señalaron que la formación fue proporcionada por las instituciones donde laboran (49%, n=71).

Entre quienes han recibido formación, 80% (n=115) declaró haber sido motivados por el interés personal sobre el tema, mientras que el restante 20% (n=29) participó en las capacitaciones por tratarse de un requisito laboral.

La formación recibida tuvo lugar predominantemente de forma mixta o híbrida (49%, n=70), seguida de la modalidad presencial (31%, n=44); sólo 21% (n=30) señaló haber recibido formación en modalidad enteramente virtual.

Las experiencias formativas reportadas fueron sido diversas. La Figura 4 muestra la frecuencia con la que se reportó cada tipo de experiencia.

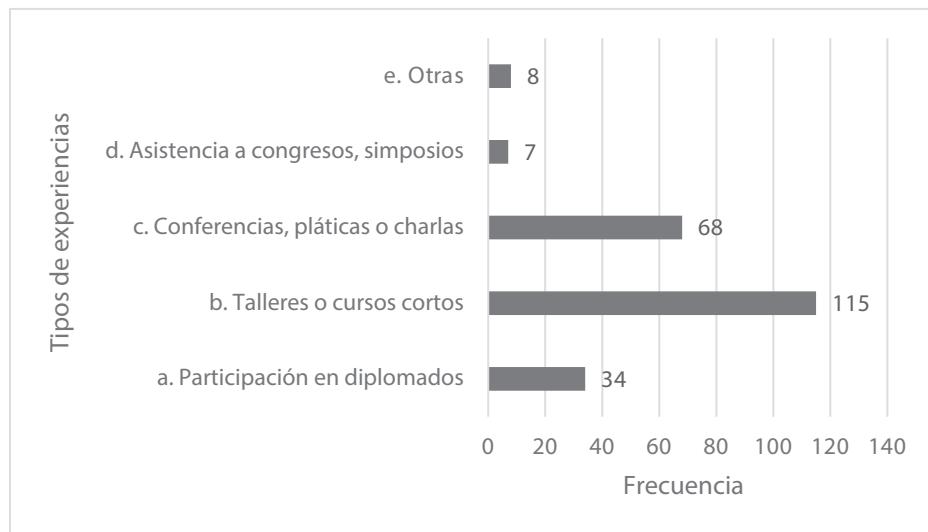
Según se observa, los talleres o cursos cortos fueron las experiencias más reportadas (50%, n=115), al igual que las conferencias, pláticas o charlas (29%, n=68).

El personal docente encuestado ha recurrido a una variedad de fuentes para informarse sobre el tema de adaptaciones curriculares; la Figura 5 muestra las más reportadas.

Como se observa, los artículos de investigación (18%, n=82), los sitios web (17%, n=77), los videos o podcast (16%, n=73) y los libros (16%, n=72) han sido las fuentes más utilizadas.

Figura 4

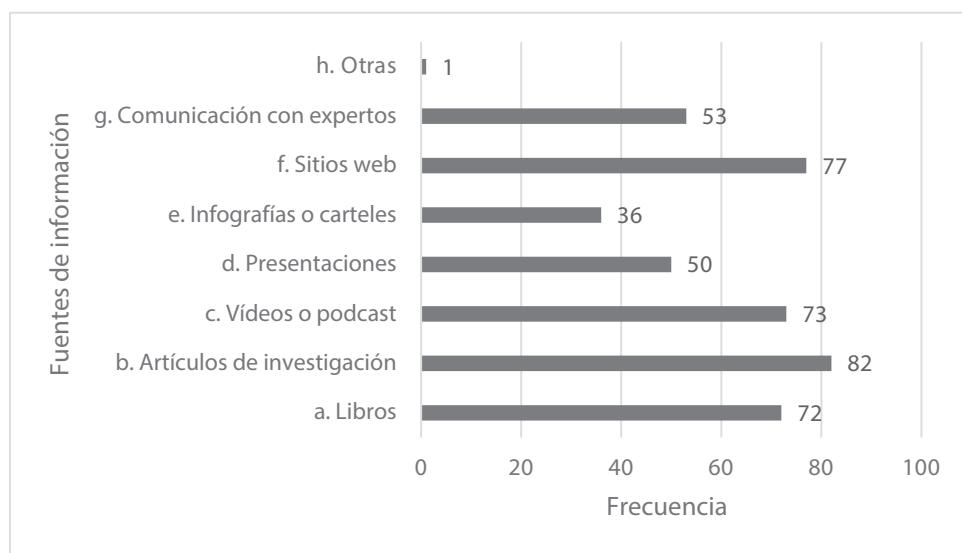
Tipos de experiencias formativas acerca de adaptaciones curriculares



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5

Fuentes de información acerca de adaptaciones curriculares



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al contenido de la formación, el más reportado son los procedimientos, técnicas y/o estrategias para realizar adaptaciones curriculares (40%, n=98), seguido de la sensibilización sobre la importancia de las adaptaciones (32%, n=79). La formación conceptual y teórica sobre el tema fue reportada con menos frecuencia (27%, n=66).

Finalmente, es notable la cantidad de docentes (96%, n=138) quienes señalaron que la formación recibida sobre adaptaciones curriculares se ha vinculado con las necesidades y áreas de oportunidad de su docencia. En este sentido, la mayoría de las personas encuestadas calificó a la formación recibida como muy útil (67%, n=97) y parcialmente

útil (31%, n=45) en relación con su práctica docente.

Retos en la formación docente

Los retos que el personal docente ha enfrentado durante su formación relativa a la atención de la diversidad y adaptaciones curriculares han sido variados; destacan el establecimiento de relaciones entre los temas de la formación y la realidad de las aulas (18% n=132), seguido del cumplimiento de las actividades de aprendizaje asignadas durante la formación (17%, n=127), de los costos de la formación (14%, n=105) y en último término, la comprensión de los contenidos (11%, n=80).

En cuanto al acceso a las actividades formativas, señalaron que el mayor reto ha sido encontrar cupo disponible (10%, n=76), seguido de los horarios (9.5%, n=70), que la formación sea en modalidad presencial (9%, n=65), la duración de la formación (6%, n=44); por último, que se ofrezca en modalidad virtual (5%, n=37).

Respecto de los retos enfrentados durante la práctica docente al realizar adaptaciones para atender la diversidad, las y los participantes indicaron que el más frecuente ha sido conseguir el apoyo de los padres de familia (21%, n=173), seguido de encontrar estrategias idóneas para atender la diversidad presente en el aula (18%, n=155), contar con los recursos materiales para trabajar las AC (16%, n=138), disponer de tiempo necesario para atender casos individuales (15%, n=129), sensibilizar al grupo y conseguir su apoyo (13%, n=112); en menor medida, se reportaron los retos de identificar el tipo de diversidad que debe ser atendida (10%, n=87) y obtener el apoyo de la administración y/o colegas (6%, n=49).

Discusión y Conclusiones

Aunque en esta investigación la mayoría del personal docente encuestado (61%) ha recibido formación acerca de la atención a la diversidad y las AC, este estudio mostró que un importante porcentaje (39%) no la ha recibido en ningún momento de su trayectoria profesional, lo cual coincide con lo hallado por Romero et al. (2022), en el año 2020, pues alrededor del 25% de profesores de 48 sistemas educativos señalaron la falta de formación en relación con temas de inclusión y equidad educativa, datos que sin duda representan un punto de interés por atender.

Entre quienes sí han recibido, destaca que la formación ha ocurrido principalmente en la etapa de ejercicio profesional y, en menor medida, durante la formación inicial. Al respecto, Ankomah (2020) refiere que una formación docente inicial en estos temas favorece el desarrollo de competencias para lograr la inclusión educativa; por ello y como señalan Gudiño et al., (2023) es importante proporcionar una adecuada formación tanto en la etapa inicial como de formación continua. Además, como factor determinante de las competencias docentes para la inclusión, la capacitación continua impacta positivamente en la percepción de los docentes sobre su eficacia para la inclusión (Deniz & Ilik, 2021).

Por tanto, recae en las instituciones de educación superior encargadas de la formación inicial del profesorado y las instancias a cargo de la formación continua de los docentes de educación básica, la responsabilidad de favorecer la adquisición de contenidos teóricos y prácticos relacionados con la atención a la diversidad y adaptaciones curriculares mediante la implementación de estrategias diseñadas para dicho objetivo.

Es notable que las y los docentes participantes señalaron que el interés personal por estos temas ha sido el motivo más recurrente para acceder a la formación; este resultado es relevante por cuanto pone de manifiesto la presencia de actitudes positivas hacia el tema de la inclusión educativa; tales actitudes por parte de docentes regulares o generales son un importante factor de impacto en las prácticas inclusivas (Alharthi & Evans, 2017). Actitudes e interés que deben aprovecharse para contribuir a su crecimiento profesional ante un tema de interés genuino y sobre todo de utilidad en su práctica docente. Puesto que como declara la UNESCO (2020), es ineludible e importante preparar, empoderar y motivar al personal docente, a través de una formación inicial y continua, que tome como eje central la atención a la diversidad y los métodos para lograr la inclusión.

Por otro lado, la autoformación ha sido la modalidad con mayor frecuencia reportada por el profesorado, pues los participantes emplearon medios autónomos para tal fin, poniéndose de manifiesto el interés personal ya antes mencionado; sin embargo, a decir de Pegalajar y Colmenero (2017) la administración educativa no debe desatender la formación permanente, sino que debe procurar el perfeccionamiento de las capacidades y responder a las necesidades del docente en activo. Asumiendo de esta manera su compromiso con las exigencias actuales en materia de inclusión educativa.

Los talleres y cursos se reportaron como las experiencias más destacadas en la formación, mientras que la modalidad más recurrente ha sido la mixta. En el caso de las fuentes de información, los artículos de investigación y los sitios web son los más referidos por el profesorado. Al respecto, Tas (2022) coincide en que los docentes consultan fuentes de internet, foros y blogs, para informarse sobre temas de inclusión educativa. Condiciones

que debido a su pertinencia en la actual sociedad del conocimiento deben ser tomadas en cuenta para garantizar la participación de los profesores y evitar barreras que dificulten sus procesos formativos.

En cuanto a los contenidos de la formación, destacan la sensibilización ante la diversidad en el aula y los procedimientos para realizar AC. Majoko (2017) coincide en la importancia de estos temas como parte de la formación para lograr la inclusión educativa, al señalar que deben abordarse tanto actitudes como competencias para modificar el currículo en atención a la diversidad. Lo cual tiene un sentido lógico pues se requiere de esa combinación para primero generar actitudes y posturas a favor de la inclusión y posteriormente la adquisición de competencias para trabajar en consecuencia.

De acuerdo con la mayoría de las personas participantes, la formación que han recibido es pertinente y útil para responder a las necesidades de su práctica docente referidas a la atención a la diversidad; en este sentido y como señalan Hurtado et al. (2019) es indispensable asegurar que la formación para la inclusión parta de una reconsideración acerca de lo que se hace en las aulas, abordando contenidos teóricos, prácticos y herramientales. Es decir, una formación que permita a los futuros formadores y profesores en activo reflexionar en torno a su práctica y su relación con la atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares de manera tal que logren comprender aspectos teóricos básicos y adquirir herramientas útiles para su buen desempeño en torno a estos temas.

Pese a la utilidad percibida, el reto más citado por el profesorado ha sido relacionar la formación recibida con la realidad; esta es un área de oportunidad que suele señalarse con frecuencia en prácticamente todos los ámbitos de la formación docente. Para atender esta problemática, Arnaiz-Sánchez

et al. (2023) recomiendan que la formación para la inclusión sea específica y se base en metodologías activas que permitan conectar teoría y práctica. Shani y Hebel (2016) coinciden con lo anterior y recomiendan que la formación permita conceptualizar tanto como experimentar la inclusión. Más concretamente, Massout (2021) recomienda el uso de estudios de caso sobre estudiantes diversos, que permitan aprender sobre la base de escenarios prácticos.

Retos en la formación docente

Como señalan Pegalajar y Colmenero (2017) la formación continua acerca de inclusión educativa debe dirigirse a adquirir y perfeccionar conocimientos, así como a mejorar la práctica docente. Las características de la formación recibida por el personal docente participante en esta investigación, así como los retos que han enfrentado, permiten identificar algunas implicaciones para la formación docente. Lo cual, a su vez, representa también implicaciones para las instancias encargadas de dicha formación., como se describe en las líneas siguientes.

La formación que se ofrezca a los docentes debe considerar a la diversidad más allá de las discapacidades que pueden presentarse en el alumnado; en el contexto de nuestra investigación, son relevantes también las diferencias debido a problemas de aprendizaje, condiciones socioeconómicas, religión, cultura y lengua. Por tanto, ser capacitados para el diseño y la administración de estrategias educativas que permitan la sensibilización ante el tema sería invaluable para el contexto, de igual forma se debe promover en la comunidad educativa la importancia de asumir posturas favorables para reconocer la diversidad de forma integral, con ello se asegura el éxito de las acciones y del trabajo encaminadas a la formación del profesorado.

El personal docente encuestado refiere que ha contado con el apoyo de colegas y directivos para trabajar en favor de la inclusión educativa; esta es una circunstancia que debe aprovecharse para construir comunidades de aprendizaje entre docentes, que les permitan compartir experiencias y buenas prácticas de inclusión; siendo los grupos de trabajo colegiado, foros, conversatorios y mesas panel, espacios prácticos ideales y prácticos para cumplir con dicho propósito; así mismo, es importante que la administración educativa promueva experiencias formativas que tengan en consideración los horarios y espacios en los que se desarrolla la actividad docente, gestionando cursos, talleres y diplomados en modalidad semipresencial y estableciendo las condiciones que permitan y motiven la participación de los profesores.

La iniciativa del docente para formarse, el aprendizaje autónomo y la formación continua, son condiciones que deben aprovecharse para desarrollar programas de capacitación que permitan fortalecer la inclusión educativa, mediante el abordaje de la inclusión desde la teoría y la práctica, que habilite al profesorado en el uso de técnicas, instrumentos y procedimientos eficaces para detectar y atender las necesidades de su alumnado, mediante el diseño e implementación de proyectos escolares inclusivos que favorezcan las oportunidades de aprendizaje de la diversidad que converge en el aula.

Es necesario apoyar a las y los docentes para conseguir el respaldo de las familias y encontrar estrategias idóneas para intervenir en el aula; esto reitera la importancia de ofrecer una formación vinculada con la realidad y alineada a la meta de lograr una educación para todas y todos. Tarea que no es fácil y en conjunto con todo lo anteriormente descrito, permiten reconocer el papel fundamental de los docentes frente al tema de la atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares, motivo que dio origen a este estudio y cuyos hallazgos

representan para los docentes y comunidad académica una forma de evidenciar la realidad que acontece en el ámbito de su formación a favor de la inclusión educativa así como posibles alternativas de acción que han sido abordadas en párrafos anteriores.

Finalmente, los resultados de la presente investigación representan también un aliciente para continuar sumando esfuerzos para la gestión de recursos e implementación de estrategias orientadas a la formación docente de educación básica en temas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares que conduzcan a la tan anhelada inclusión educativa, sobre todo en los espacios educativos en donde se desarrolla el trabajo.

Algunas recomendaciones que se podrían dar para futuras investigaciones son realizar los respectivos análisis en materia de las políticas públicas y las políticas educativas, y a las acciones o los apoyos educativos destinados a las áreas de formación docente para la atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares.

Referencias

- Abosi, Ch., y Kuyini, A. (2017). A Comparative Study of Teachers' Pedagogical Competencies in Supporting Children with Learning Difficulties in Primary Schools in Ghana and Brunei Darussalam. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, (Winter), 62-76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129640.pdf>
- Alharthi, N., & Evans, D. (2017). Special education teachers' attitudes towards teaching students with learning disabilities in middle schools in Saudi Arabia, *International Journal of Modern Education Studies*, 1(1), 01-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299783.pdf>
- Ankomah, W. (2020). Diverse Classrooms: Social Justice, Equity, and Diversity Competencies for Teacher Candidates. *World Journal of Education*, 10(2), 15-26. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n2p15>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., y Vasquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para realizar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario Legal en la Biblioteca Nacional del Perú no. 2022-03929. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>
- Arnaiz-Sánchez, P., Albaladejo, M., y Caballero, M. (2023). Percepciones del alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria sobre su formación en atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), 375-394. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94691>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (MEJOREDU, 2024). Educación inclusiva. *Boletín Educación en Movimiento*, (32), 2-3. <https://www.mejorededu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin32-2024.pdf>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para Todos. Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9141>
- Deniz, S., & Ilik, S. (2021). The professional competence of teachers in inclusive practice and their advice for prospective teachers. *Asian Journal of Contemporary Education*, 5(2), 57-74. <http://dx.doi.org/10.18488/journal.137.2021.52.57.74>
- Escarabajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo Colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179. <https://gredos.usal.es/handle/10366/129441>

- Escarabajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP, 15(1)*, 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>
- Essomba, M. (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Graó
- Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019). México: Secretaría de Educación Pública. <https://drive.google.com/file/d/1G-83N833F5nyrjhC6RhO3dgSMTiVUYRSj/view>
- García-García, F., López-Torrijo, M. y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: los programas españoles. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 24(2)*, 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- González, D. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración* (2^a ed.). Aljibe.
- Gudiño, M., Jenaro, C., & Calle, R. (2023). La experiencia docente y su impacto en el compromiso con la inclusión en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98(37.1)*. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.93988>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral. 37(3)*, 1. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6 ed.). McGraw-Hill. http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510_06_color.pdf
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 5(2)*, 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech Revista Científica. 4(1)*, 59-68. <https://doi.org/10.53592/convtech.v4iIV.35>
- Kuyini, A. y Abosi, Ch. (2017). Teachers' Pedagogical Competence in Adapting Curricula for Children with Learning Difficulties (LD) in Primary Schools in Ghana. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, (Spr-Sum)*, 41-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164845.pdf>
- López, J. (2018). Atención a la diversidad en el área de educación física para estudiantes con discapacidad en educación primaria. En R. Moreno y A. Tejada (Coords), *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas* (pp. 247-281). Colección iAccessibility, La Ciudad Accesible. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf
- López-Torrijo, M., y Mengual-Andrés, S. (2015). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *New Approaches In Educational Research, 4(1)*, 9-17. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>
- Luque-Parra, D., Rodríguez-Infante, G., y Luque-Rojas, M. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(13)*, 101-116. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/123>
- Majoko, T. (2017). Regular teacher preparation for inclusion. *International journal of special*

- education*, 32(1), 207-236. <https://www.internationalsped.com/ijse/issue/view/20/17>
- Massout, A. (2021). A New-Institutional Analysis of Inclusion Policy Enactment in Teacher Education: A Case from Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 195, 17-30. <http://doi.org/10.7202/1075670ar>
- Millán, C., González, G., López, A., Vizcarra, R., y Reyes, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- Montes, P. (2020). Los avatares de una sociedad multicultural. En S. Comboni y J. Juárez (Ed.), *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas* (pp. 111 - 130). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Naranjo, G. (2024). Encuadre de las mesas de análisis. En Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Ed.). *Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), (pp. 10-17). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/retos-y-perspectivas-24.pdf>
- Navarro-Aburto, B., Arriagada, I., Osse-Bustingorry, S., y Burgos-Videla, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.15>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000374615>
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/reidie.2017.19.1.765>
- Pérez, L., y García, J. (2022). El papel de las familias en la construcción de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 14(10). <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/562/560>
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pineda, J., Álvarez, L., Núñez, J., González, L., y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 147-158. <https://doi.org/10.6018/reifop>

- Román, M., y Diez, E. (2000). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados* (6^a ed.). Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, M., Sandoval, S., y Peralta, I. (2022). Diversidad e inclusión. *Revista científica mundo de la Investigación y el conocimiento*, 6(2), 177-185. [https://doi.org/10.26820/reci-mundo/6.\(2\).abr.2022.177-185](https://doi.org/10.26820/reci-mundo/6.(2).abr.2022.177-185)
- Romo, M. (2010). *Seguridad y salud ocupacional en imprentas* [Tesis de Especialización, Universidad de Sonora]. Repositorio institucional <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/22891/Portada.pdf>
- Santiváñez, V. (2010). La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. *Revista Cultura*, (24), 1-20. https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_24_1_la-educacion-para-la-diversidad-en-latinoamerica-caso-peru.pdf
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY, 2019). *Manual de operatividad del servicio de apoyo. Educación especial*.
- Shani, M. & Hebel, O. (2016). Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) Enrolled in General Education Schools. *International Journal of Special Education*, 31(3), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf>
- Tas, M. A. (2022). An Investigation of Curriculum Adaptation Efforts of teachers Working in Disadvantaged Secondary Schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24. <https://doi.org/10.47750/pegog.12.01.02>