



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Facultad de Comunicación Humana

Plan de estudios

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

Grado a otorgar: maestría
Modalidad: escolarizada
Orientación: profesional
Duración: dos años

Consejo Interno de Posgrado: 05 marzo 2025
Consejo Técnico: 05 marzo 2025
Comisión Académica de Consejo Universitario: marzo 2025
Consejo Universitario: marzo 2025

Cuernavaca, Morelos, marzo de 2025



DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Dra. Viridiana Aydeé León Hernández

Rectora

Mtra. María Delia Adame Arcos

Secretaria General

Dra. Elisa Lugo Villaseñor

Secretaria Académica

Dra. Irene de la Concepción Perea Arango

Directora General de Investigación y Posgrado

Dr. José Israel Melgar García

Director de la

Facultad de Comunicación Humana

Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán

Coordinador del Programa de la MADEI

Facultad de Comunicación Humana

Mtra. Gessya Lisette Bautista Rodríguez

Secretaria de Investigación de la

Facultad de Comunicación Humana

FECHAS DE APROBACIÓN POR LOS ÓRGANOS COLEGIADOS

Creación del Plan de Estudios 2008 Consejo Interno de Posgrado: 6 de noviembre de 2008. Consejo Técnico: 6 de noviembre de 2008. Comité Académico de Área: 25 de noviembre de 2008. H. Consejo Universitario: 18 de diciembre de 2008. Reestructuración Curricular 2012 Consejo Interno de Posgrado: 26 de noviembre de 2012. Consejo Técnico: 26 de noviembre de 2012. H. Consejo Universitario: 14 de diciembre de 2012 Reestructuración Curricular 2015 Consejo Interno de Posgrado: 19 de noviembre de 2015. Consejo Técnico: 19 de noviembre de 2015. Comité Académico de Área: 29 de enero de 2016. H. Consejo Universitario: marzo 2016. Reestructuración Curricular de 2019 Consejo Interno de Posgrado: 26 de febrero de 2019 Consejo Técnico: 26 de febrero de 2019 Comisión Académica del Consejo Universitario: 7 de marzo de 2019 Consejo Universitario: Marzo de 2019	Modificación Curricular de 2022 Consejo Interno de Posgrado: 18 de marzo de 2022 Consejo Técnico: marzo de 2022 Comisión Académica del Consejo Universitario: marzo de 2022 Consejo Universitario: 31 de marzo de 2022 Reestructuración Curricular de 2023 Consejo Interno de Posgrado: 08 marzo 2023. Consejo Técnico: 08 marzo 2023. Comisión Académica del Consejo Universitario: 14 marzo 2023 Consejo Universitario: marzo de 2023. Reestructuración Curricular de 2025 Consejo Interno de Posgrado: marzo 2025. Consejo Técnico: marzo 2025. Comisión Académica del Consejo Universitario: marzo 2025. Consejo Universitario: marzo de 2025.
--	--

COMISIÓN DE DISEÑO Y REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR DE 2008

Dr. Santiago Roger Acuña
Dra. Gabriela López Aymes
Dra. Ma. Antonia Reyes Arellano
Dra. Laura Padilla Castro

COMISIÓN DE REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE 2012

Dra. Claudia Almazán Bertotto
Mtra. Elián Gómez Azcárate Renero
Dr. Leonardo Manríquez López
Dra. Miroslava Cruz Aldrete
Dr. Luis Castro Bonilla
Dra. María Guadalupe Santos Carreto
Dra. Laura Padilla Castro
Mtro. Eliseo Guajardo Ramos

COMISIÓN DE REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE 2015

Dra. Laura Padilla Castro
Dra. Gabriela López Aymes
Lic. Nathaly Ocampo Flores
Dr. Leonardo Manríquez López
Dra. María Guadalupe Santos Carreto
Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán
Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre
Dr. Eduardo Hernández Padilla
Dra. Alejandra Montes de Oca O'Reilly

COMISIÓN DE ASESORÍA TÉCNICA METODOLÓGICA DE 2015

Dr. Rubén Castro Franco
MPD Mónica Martínez Peralta
Lic. Margarita Figueroa Bustos
Lic. Brenda Castañeda Bernal
Lic. Mercedes Carvajal Camargo
MIE Merle Lisbet García Estrada

COMISIÓN DE REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE 2019

Dra. Laura Padilla Castro

Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre
Dra. Alejandra Montes de Oca O'Reilly
Dra. Gabriela López Aymes
Dra. Miroslava Cruz Aldrete
Lic. Nathaly Ocampo Flores
Dr. Leonardo Manríquez López
Dr. Eduardo Hernández Padilla
Dr. Eliseo Guajardo Ramos
Mtro. Héctor Santos Nava

COMISIÓN DE ASESORÍA TÉCNICA METODOLÓGICA DE 2019

MPD Mónica Martínez Peralta
Lic. Aaron Isaí Pérez Díaz

COMISIÓN DE MODIFICACIÓN CURRICULAR DE 2022

Mtro. José Israel Melgar García
Dr. Ulises Delgado Sánchez
Dra. Eva María Vázquez Oliveros
Lic. Gessya Lisette Bautista Rodríguez

COMISIÓN DE ASESORÍA TÉCNICA METODOLÓGICA DE 2022

MPD Mónica Martínez Peralta
Lic. Ana Velia Martínez García

COMISIÓN DE REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE 2023

Mtro. José Israel Melgar García
Dr. Leonardo Manríquez López
Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores
Lic. Gessya Lisette Bautista Rodríguez
Lic. Juan Pablo Robles Torres
Dra. Eva María Vázquez Oliveros

COMISIÓN DE ASESORÍA TÉCNICA METODOLÓGICA DE 2023

MPD Mónica Martínez Peralta
Lic. Ana Velia Martínez García
Lic. Carlos Emmanuel Hernández Reyna

**COMISIÓN DE REESTRUCTURACIÓN
CURRICULAR DE 2025**

Dr. José Israel Melgar García
Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán
Mtra. Gessya Lisette Bautista Rodríguez
Mtro. Arturo Flores Castañeda

**COMISIÓN DE ASESORÍA TÉCNICA
METODOLÓGICA DE 2025**

MPD Mónica Martínez Peralta
Lic. Ana Velia Martínez García
Mtra. Kaori Anahí Tapia Tapia

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	8
2. JUSTIFICACIÓN	12
3. FUNDAMENTACIÓN	17
3.1. Fundamentos de política educativa	17
3.2. Fundamentos del contexto socioeconómico y cultural	33
3.4. Mercado de trabajo	67
3.5. Datos de oferta y demanda educativa	72
3.6. Análisis comparativo con otros planes de estudios	78
3.7. Evaluación del programa educativo a reestructurar	86
4. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS	101
5. OBJETIVOS CURRICULARES	104
5.1. Objetivo general	104
5.1.1. Objetivos específicos	104
5.2. Metas del programa educativo	104
6. PERFIL DEL ESTUDIANTE	105
6.1. Perfil de ingreso	105
6.2 Perfil de egreso	110
7. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	118
7.1 Flexibilidad curricular	118
7.2. Ciclos de Formación	123
7.3. Ejes generales de la formación	125
7.4 Tutorías	127
7.5 Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento	135
7.6 Vinculación	136
8. Ejemplo de la Trayectoria Académica	141
9. MEDIACIÓN FORMATIVA	144
10. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	148
11. UNIDADES DE APRENDIZAJE	151
12. REQUISITOS DE INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO	154
12.1 Requisitos de Ingreso	154
12.2. Requisitos de Permanencia	156
12.3 Requisitos de Egreso	158

13. TRANSICIÓN CURRICULAR	160
14. CONDICIONES PARA LA GESTIÓN Y OPERACIÓN	162
14.1 Recursos Humanos	162
14.2 Recursos Financieros	169
14.3 Infraestructura	170
14.4 Recursos Materiales	172
14.5 Estrategias de Desarrollo	175
15. SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR	178
16. BIBLIOGRAFÍA	183
ANEXOS	194
ANEXO 2	528

1. PRESENTACIÓN

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), a través de la Facultad de Comunicación Humana, presenta el plan de estudios de posgrado de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (MADEI 2008-2025).

La Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, sustenta su filosofía educativa en: la Declaración Mundial de Educación para Todos, Jontiem Tailandia (ONU, 1990); la Declaración Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (UNESCO, 1994); la Cumbre Mundial de la United Nations for Education, Science and Culture Organization (UNESCO, 1998) plasmados en la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción; la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006); la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), “la Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro” (UNESCO, 2008); y la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (2015) de la ONU.

Los citados planteamientos enmarcan que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad en la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades a partir de un planteamiento interdisciplinario.

La UNESCO (2009), destaca la necesidad de invertir en la educación superior, por su condición de fuerza primordial en la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas. También enfatiza la responsabilidad social de la educación superior para asumir el liderazgo en la creación de conocimientos de alcance mundial. Es por ello, que el Programa de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, se apoya en el paradigma de la “educación inclusiva” y de la educación “a” y “en” la diversidad.

Representando un reto para los profesionales tanto en el campo de la educación como de la salud y del desarrollo social en general.

La reestructuración curricular 2023, es producto de un ejercicio crítico de reflexión y análisis del plan de estudios de la MADEI, tras los resultados de la cuarta evaluación del programa en el año 2019, emitida por el CONACYT a través de la evaluación de pares del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) ahora en el 2025 es Sistema Nacional de Posgrado (SNP). Dicha labor nos llevó a hacer cambios importantes a nuestro programa, para la mejora continua de el mismo.

En este trabajo de reestructuración han participado varias instancias, particularmente representantes de las Profesoras Investigadoras de Tiempo Completo y los Profesores Investigadores de Tiempo Completo, que conforman el núcleo académico del programa, la secretaría de investigación, la jefatura del programa educativo de posgrado y la dirección de la Facultad de Comunicación Humana.

Así mismo, se contó con la asesoría técnica-metodológica de la Dirección de Investigación y Posgrado de la UAEM, a través de la Coordinación de Estudios de Posgrado. El documento del plan de estudios fue revisado, corregido y aprobado por el Consejo Interno de Posgrado y por el Consejo Técnico de la Facultad de Comunicación Humana.

La estructura del documento se presenta organizada con base en los “Lineamientos de diseño y reestructuración curricular 2017”, además de seguir la secuencia expuesta en el índice del presente texto.

En el primer apartado se hace la PRESENTACIÓN del plan de estudios, en el que se describen los aspectos relevantes de las modificaciones realizadas.

En el segundo apartado, JUSTIFICACIÓN, se exponen los motivos que dieron lugar a la creación y a las reestructuraciones curriculares de este plan de estudios considerando la evolución y el desarrollo del campo en atención a la diversidad y educación inclusiva.

El tercer apartado se refiere a la FUNDAMENTACIÓN, que se basa en una revisión de las políticas educativas actuales junto con el plan institucional de desarrollo que sustentan los estudios de posgrado en un campo tan comprometido como es el educativo

desde una perspectiva de atención a la diversidad y educación inclusiva. Se hace un análisis actualizado de la inclusión en el Sistema Educativo Nacional y Estatal que justifica la necesidad de formar recursos humanos de alto nivel que coadyuven en el desarrollo de las múltiples problemáticas de los grupos en condiciones de vulnerabilidad en diversos contextos.

Además, se analiza la pertinencia de nuestro programa a través de los estudios del campo profesional, el mercado de trabajo, los datos de oferta y demanda educativa, así como el posicionamiento como una maestría única en México por la temática y organización curricular, a través de un análisis de otros programas nacionales e internacionales.

En el cuarto apartado se presentan las **PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS** del Programa Educativo y su sistema de créditos.

En el apartado cinco se describen los **OBJETIVOS Y METAS CURRICULARES** de la MADEI, considerando las necesidades de formación de especialistas en el campo de la atención a la diversidad y educación inclusiva de alto nivel.

En el apartado seis, **PERFIL DEL ESTUDIANTE**, se establecen los requisitos que se deben cumplir para ingresar a la MADEI, así como las competencias con las que egresan, al culminar sus estudios en este programa.

En el apartado siete, **ESTRUCTURA ORGANIZATIVA**, se describen la flexibilidad curricular, movilidad, las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y el sistema de tutorías.

En el apartado ocho, **MAPA CURRICULAR**, se presenta la organización curricular con los cambios introducidos destacando la flexibilidad curricular. Se ofrece un ejemplo de trayectoria académica del estudiantado.

En el apartado nueve, **MEDIACIÓN FORMATIVA**, se describe el conjunto de estrategias y acciones orientadas a preparar las condiciones de formación integral para propiciar el aprendizaje formativo del estudiantado.

El apartado diez, **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**, muestra el sistema de evaluación que se aplica al estudiantado en el transcurso de su estancia en este programa. Establece que la evaluación está integrada en las actividades realizadas y en consecuencia se adapta a las modalidades de éstas y los aprendizajes esperados. Los mecanismos de evaluación del aprendizaje previstos son variados; se describen los correspondientes a las unidades de aprendizaje, así como a la tesis.

En el apartado once, **UNIDADES DE APRENDIZAJE**, se describe el nombre de los cursos, sus objetivos, perfil del profesorado, método de evaluación, referencias, identificación y estructura de la unidad de aprendizaje.

El apartado doce, **REQUISITOS DE INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO**, se establecen los requisitos y el mecanismo de ingreso que se deben cumplir para la MADEI, desde la publicación de la convocatoria de ingreso, hasta la publicación de la lista de aceptados. También se incluyen los requisitos de permanencia, ajustados al Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UAEM y se describen los requisitos de egreso.

El apartado trece, **TRANSICIÓN CURRICULAR**, establece que el estudiantado inscrito a la Maestría en los planes de estudio anteriores, quedarán regidos por los lineamientos y particularidades de dichos planes.

El apartado catorce, **CONDICIONES PARA LA GESTIÓN Y OPERACIÓN**, se especifican los mecanismos y recursos humanos, financieros, infraestructura, recursos materiales y estrategias de desarrollo con los que cuenta la MADEI.

Finalmente, en el apartado quince, **SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR**, se establece que la Comisión Académica vigila el cumplimiento de los objetivos y metas estipulados en el plan de estudios.

2. JUSTIFICACIÓN

En el presente apartado, se exponen los motivos que dieron lugar a la creación y a las reestructuraciones curriculares de este plan de estudios, considerando la evolución y el desarrollo del campo en atención a la diversidad y educación inclusiva.

Una vez que el plan de estudios de posgrado de la MADEI (2008, 2012, 2016, 2019, Modificación 2022 y reestructuración curricular 2023) fue objeto de un proceso de evaluación y que, debido a tal proceso se identificaron las fortalezas y debilidades que muestra, se asumió como un imperativo la necesidad de ofrecer alternativas de solución a las debilidades que presenta, así como también robustecer las fortalezas que ostenta.

En virtud de ello, la reestructuración curricular 2025 ofrece una alternativa de solución a las problemáticas halladas, apegándose además a las proyecciones y principios sugeridos por la Administración Central de la UAEM, para la mejora de los programas educativos, así como a las sugerencias y recomendaciones de los pares en el proceso de evaluación del año 2019.

Es pertinente enunciar las dos premisas de partida, derivadas del documento de los Lineamientos de diseño y reestructuración curricular (UAEM, 1999; UAEM 2017), que sustentan las reestructuraciones de la MADEI, 2016; 2019, modificación 2022 y reestructuración curricular 2023 respectivamente y que sirvieron de parámetros para la evaluación del plan de estudios de posgrado (MADEI 2008, 2012, 2016, 2019 y Modificación 2022 y reestructuración curricular 2023) y para diseñar las estrategias de afrontamiento de las problemáticas halladas:

PRIMERA PREMISA. *El Nivel de Posgrado “...es el nivel más alto que se ofrece en el país y está constituido por programas educativos de especialización, maestría y doctorado. Su objetivo consiste en formar recursos humanos de la más alta calidad, que profundicen y amplíen el conocimiento respecto a la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como para transformar e innovar en los aparatos educativo y productivo de bienes y servicios, procurando atender y satisfacer necesidades de desarrollo del país...” (UAEM 2017, p. 52).*

SEGUNDA PREMISA Estudios que exigen como requisito previo la licenciatura.

Pretende fundamentalmente la formación de recursos humanos para la investigación, docencia y desempeño profesional. Tiene como objetivos formar investigadores o profesionales en áreas específicas del conocimiento capaces de realizar investigación básica o aplicada, o bien, desarrollar un ejercicio profesional de alto nivel. Su duración no deberá ser menor de dos años (UAEM, 1999, p. 3; UAEM 2017, p. 54).

Esta propuesta se organiza, fundamenta y sustenta en concordancia de la *Ley Orgánica* (UAEM, 2008), del *Estatuto Universitario* (UAEM, 2009), del *Modelo Universitario* (UAEM, 2022), de los *Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular* (UAEM, 1999; UAEM 2017), así como del *Plan Institucional de Desarrollo 2024-2030* (PIDE, UAEM; 2024).

Asimismo, se consideró pertinente tomar en cuenta la información derivada del último *Censo General de Población y Vivienda* (INEGI, 2020), de la *Encuesta Intercensal* (INEGI, 2015), *Encuesta Nacional de Discriminación ENADIS* (CONAPRED, 2017), de la Encuesta “*La Educación obligatoria en México*”, informe 2019 INEE, de la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar La Discriminación* (DOF, 2003, última reforma, junio 2018), de la *Ley General de las Personas con Discapacidad* (DOF, 2008; Ley abrogada DOF 30-05-2011), de la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (DOF, 2011; última reforma abril 2022), de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) y su *Protocolo Facultativo* (CNDH México, 2020), del *World Report on Disability* (OMS, 2011), de la *Declaración Mundial de Educación para Todos, Jontiem Tailandia* (ONU, 1990); de la *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994); de la *Cumbre Mundial de la United Nations for Education, Science and Culture Organization* (UNESCO, 1998 plasmados en la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción); *Convención Internacional de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006); de la 48a reunión de la *Conferencia Internacional de Educación* (CIE), “*la Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro*” (UNESCO, 2008) y de la *Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible* (2015) de la ONU.

Sobre tales bases, la Facultad de Comunicación Humana ofrece el presente programa educativo de posgrado, con el propósito de formar maestros y maestras competentes en atención a la diversidad y educación inclusiva con conocimiento teórico conceptual, metodológico, de diseño, e intervención de un proyecto terminal, para la atención de grupos vulnerados, análisis de las prácticas educativas y el diseño de programas que favorezcan la inclusión.

Lo antedicho obedece, entre otras razones, al compromiso que la Universidad mantiene con la sociedad perfilándose como una institución con sentido humanista, abierta al mundo y generadora de saberes y competencias pertinentes para el campo de acción disciplinar específico dentro de los entornos socioculturales en los cuales se expresa la dinámica existencial –u ontológica- del objeto de interés.

En virtud de ello, es necesario asegurar la búsqueda constante de una estrecha vinculación de este plan de estudios de posgrado con los intereses y necesidades de la sociedad, dentro del mismo ámbito de acción disciplinar, expresado por *el conjunto de finalidades, principios, postulados y lineamientos que definen la posición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos frente al entorno, y orientan su quehacer académico con base en el Modelo Universitario (UAEM, 2022).*

Dentro de la propuesta de reestructuración se describen un conjunto de rasgos y características distintivas del mismo:

- Está centrada en el estudiantado;
- El modelo de formación profesional está basado en el desarrollo de competencias,
- Se propone la flexibilidad curricular;
- Incorpora el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación y las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TIC y TAC);
- En su estructura pedagógica considera fundamental el aprendizaje situado, cuyo objetivo es maximizar el proceso de aprendizaje y atender una problemática específica en el contexto.

Por otro lado, el cambio en la legislación y en las políticas educativas respecto a derechos humanos fundamentales de las personas con necesidades especiales, está impactando positivamente en nuestra sociedad.

Sin embargo, todavía queda mucho trabajo por desarrollar para una atención con calidad “a” y “en” la diversidad. Por ejemplo, se hace necesario que estos cambios sean acompañados por la formación de expertos que puedan, a su vez, apoyar los procesos de formación docente y de investigación para la necesaria transformación del sistema educativo en particular, y de la sociedad en general.

Actualmente, tanto el paradigma de la “educación inclusiva” como la Educación “a” y “en” la Diversidad ponen énfasis en la eliminación de barreras para el fomento del desarrollo humano en salud, educación, trabajo, entre otros, bajo parámetros de equidad y calidad.

De esta forma, destacamos el valor de la diversidad humana por interpretar las diferencias humanas como “modos de ser” propios o “señas de identidad” positivas, tal como señala Echeíta (2004):

“...la modernidad ha abordado la diversidad humana desde dos formas básicas; asimilando todo lo que es diferente a patrones unitarios, o segregándolo en categoría fuera de la “normalidad”. En efecto, una vez que se define un patrón normativo (varón, sano, inteligente, occidental, payo, católico, heterosexual, etcétera), las diferencias con él son percibidas como “carencias”, “deficiencias”, “anormalidad”, “incultura”, “aberración” y, en definitiva, como rasgos negativos y poco o nada valorables. En el contexto de este modelo de pensamiento, la intervención (sea cultural, social o educativa) se dirige a “asimilar” lo diferente a lo establecido con “más deseable”, “normal” o “culto”, a través de prácticas como la “masculinización”, “rehabilitación”, o “integración”; se dirige, en definitiva, a reducir o suprimir la diversidad. En este mismo sentido, los diversos o “anormales” son “los otros”, los que no son como nosotros, a quienes además se tiende a describir en categorías que los colectivizan (inmigrantes, discapacitados, gitanos, homosexuales, etc.), haciéndoles perder de esa forma su singularidad personal.

La superación de esta “barrera cultural”, debe hacerse por la vía de avanzar hacia un modelo “intercultural” (Torres, 2002), desde el cual seamos capaces de interpretar determinadas diferencias individuales como “modos de ser” propios (por ejemplo, el feminismo) o “señas de

identidad” positivas (por ejemplo, la sordera) y considerar a las diferentes culturas en igualdad, de modo que veamos en todo ello, en la diversidad humana, estímulos para avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias (Echeíta, 2004, p. 39).

Para consolidar la operatividad y posicionamiento Internacional de la MADEI, con base en la evaluación plenaria de CONACyT del 2019 se han implementado medidas pertinentes para el mejoramiento y ampliación de la infraestructura, el incremento y actualización del acervo bibliográfico y el desarrollo de más espacios de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, impactando favorablemente la permanencia, formación y la eficiencia terminal del programa de estudios de posgrado de la MADEI, mismas que se detallarán a través de este documento.

3. FUNDAMENTACIÓN

A continuación, se realiza la exposición correspondiente a las cuestiones relativas a la vinculación de la MADEI con las políticas educativas y el Plan Institucional de Desarrollo. Se describen aspectos socioeconómicos del contexto inmediato y se analiza la evolución del campo interdisciplinar de la Atención a la Diversidad y la Educación Inclusiva; asimismo, se refieren datos acerca del campo profesional, el mercado de trabajo y se señala la oferta y demanda educativa asociada a dicho campo. Del mismo modo se analiza la evaluación interna y externa del plan de estudios, finalmente, se presenta un análisis tanto del plan de estudios como de los diferentes programas educativos afines, en los entornos nacional e internacional.

3.1. Fundamentos de política educativa

La reestructuración curricular 2025 del plan de estudios de la MADEI, encuentra sus directrices políticas y educativas con base en las siguientes normativas internacionales, nacionales e institucionales.

Referentes de política internacional:

- "Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993)";
- "Clasificación Internacional del Funcionamiento sobre las Personas con Discapacidad y Salud (CIF-OMS, 2022-23)";
- Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior (UNESCO, 2019);
- Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Declaración y Plataforma Mundial de Acción de Beijing (1995);
- Convenio 169 de la OIT sobre los Pueblos indígenas y tribales (OIT, 1957; ONU, 2007);
- Convención Internacional sobre la protección de los derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y sus Familiares (ONU, 1990).

Referentes de política nacional:

- Artículo I Constitucional, Derechos Humanos y sus Garantías;
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2011);
- Ley de Migración (DOF, 2011; 2022);
- Ley General de Desarrollo Social (DOF 2004, 2018);
- Reconocimiento de la Identidad de Género de Personas Trans en Documentos Oficiales. Caso: Amparo 1317/2017;
- Artículo II Constitucional, La Nación Mexicana; IX Pueblos Indígenas y Pueblos y Comunidades Afromexicanos;
- Artículo III Constitucional, Derecho a la Educación;
- Capítulo VIII Sobre la Educación Inclusiva (LGE, 2019, Consultada a organizaciones de y para las Personas con Discapacidad en 2022 y adicionada en 2023);
- Título cuarto, Capítulo I, De las acciones para el ejercicio del derecho a la Educación Superior; Artículo 36. (DOF, LGES, 2021);
- Capítulo IV Constitucional, Igualdad del Hombre y la Mujer;
- Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres (DOF, 2006; 2022).

Referentes de política institucional:

- Estatuto Universitario (Samará, 116, 2022);
- Reglamento General de Ingreso, Revalidación y Equivalencia del UAEM (Samará, 124, 2020);
- Código Ético de la UAEM (Samará, 131, 2023);
- Modelo Universitario (Samará, 128, 2022).

En lo que refiere a la Política Educativa los términos de “Educación Inclusiva” e “Inclusión Educativa” se han utilizado indistintamente como si se tratase de sinónimos, sin embargo, hacen alusión a diferencias significativas por tratarse de dos dimensiones poblacionales. Duran (2019, como se menciona en Guajardo, et al., 2019) aborda en dicha separación al mencionar que la *Inclusión Educativa* refiere a las estrategias

retomadas a fin de que, las personas con discapacidad *“convivan su vida escolar con sus pares sin discapacidad”* reconociendo de esta forma su condición de persona con todos los derechos y obligaciones inherentes a esta; por otra parte, la *Educación Inclusiva* es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) como *“el camino hacia el futuro”*, ya que la Educación Inclusiva en sí misma, abarca a toda la diversidad social con sus diferentes alcances (Guajardo, 2019).

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, el Programa Estatal de Desarrollo (PED) de Morelos (2019-2024), el Programa Estatal de Educación (PEE), 2019-2024, la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (2015) de la ONU, los documentos rectores de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), el Modelo Universitario 2022 y el PIDE de la UAEM 2024-2030, son la base sobre la cual, la UAEM sustenta su oferta educativa, preocupada por responder a las demandas del contexto estatal y nacional.

Se presentan directrices internacionales desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations for Education, Science and Culture Organization/UNESCO). El documento que deriva define a la inclusión como:

Un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella (UNESCO, 2003).

En un documento posterior, la UNESCO establece que la educación inclusiva es:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos (EPT). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009: 8).

Actualmente, la lucha por una educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida. Un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial (UNESCO, 2019).

Una de las 17 metas que plantea la Inclusión en Educación y la diversidad del desarrollo humano, en concordancia específica con el Objetivo de Desarrollo Sostenible no. 4 es: *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* contemplada en el Proyecto de Nación 2018-2024.

Dentro de las metas del objetivo 4, educación de calidad, de la Agenda 2030, se encuentran varias en las que es necesario un profesionista que coadyuve en el proceso de alcance de las mismas.

A continuación expondremos las siguientes metas, de los objetivos 4, 5 y 10, en donde los maestros y las maestras en atención a la diversidad y educación inclusiva, pueden contribuir:

4.5 ... Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6 ... Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

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

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

En el objetivo 5 de “igualdad de género”, los egresados y las egresadas de la MADEI tienen cabida en las siguientes metas:

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

5.c Adoptar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Otro de los objetivos en los que se tienen impacto es en el número 10, sobre la “*reducción de las desigualdades*” principalmente en las siguientes metas:

10.2 De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.

10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto.

De forma particular, el Programa Sectorial de Educación (2020-2024) tiene como propósito “*no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera*”, se destacan dos objetivos estratégicos: a) *Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.*; b) *Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.*

Con ello la finalidad es “*proporcionar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral requiere la implementación de medidas para la igualdad que permitan combatir las brechas socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en las diferentes trayectorias formativas de las y los estudiantes, lo que hace necesario que se identifiquen y eliminen las barreras al aprendizaje y a la*

participación” (PSE 2020 -2024). A lo anterior hay que mencionar que la segunda sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) determinó el 3 de octubre del 2018 que los niños y niñas con discapacidad deben integrarse al sistema educativo en escuelas “*ordinarias*”, por lo que si una escuela los rechaza por su condición incurrirá en un acto de discriminación.

Al resolver el amparo 714/2017, los ministros se pronunciaron respecto a la constitucionalidad de los artículos 33 fracción IV bis y 41 de la Ley General de Educación, así como del artículo 10 fracciones IX y X de la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista que se refieren a la “*educación especial*”, y sostuvieron que en el Estado mexicano no se puede concebir la existencia de dos sistemas educativos, uno regular y otro para personas con discapacidad. Lo que ratifica el Tribunal Supremo en plena vigencia de la Educación Inclusiva en nuestro país.

Las reformas que en México se han realizado en cada uno de los Estados para lograr legislar la educación inclusiva para personas con discapacidad (Lay y Anguiano, 2015) ha sido un trayecto relativamente joven.

- Nayarit, Ley para la Protección e Inclusión de las Personas con Discapacidad, 15 de mayo de 1996, se ha reformado en 2006, 2014 y 2022 en donde se estableció que los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, deben incluir a personas con discapacidad en su planta laboral, asegurando al menos un tres por ciento de los espacios y cuidando la paridad de género;
- Sonora, Ley de Integración Social para Personas con Discapacidad, 12 de julio de 1999, se ha reformado en 2005, 2009, 2012 y 2013. En 2020, se promulgó la Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad o en Situación de Discapacidad del Estado de Sonora, que derogó la anterior legislación;
- Aguascalientes, Ley de Integración Social y Productiva de Personas con Discapacidad, 3 de febrero de 2000, reformada en mayo 2022;
- Sinaloa, Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad, 6 de septiembre de 2000;
- Durango, Ley Estatal para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, 23 de diciembre de 2001, reformada en 2007 y marzo 2017. Esta ley fue abrogada y sustituida

por la Ley de Inclusión para las Personas con Discapacidad en el Estado de Durango, publicada el 23 de diciembre de 2021. Esta nueva ley también fue derogada y reemplazada por la Ley para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado de Durango, publicada el 28 de mayo de 2023;

- Chihuahua, Ley para la Atención de las Personas con Discapacidad, 24 de julio de 2004, reformada en 2012. Fue sustituida por la Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua, publicada el 24 de enero de 2018, reformada en septiembre de 2024;
- Nuevo León, Ley de las personas con discapacidad, 8 de marzo de 2006, reformada en 2010, 2012, 2017 y 2019. El 03 de julio de 2014 cambió a la Ley para la protección de los derechos de las personas con discapacidad, reformada el 17 de enero de 2025;
- Morelos, Ley de Atención Integral para Personas con Discapacidad, 4 de julio de 2007, reformada en noviembre de 2014 y en septiembre de 2018. Posteriormente, el 19 de julio de 2023 fue abrogada, dando espacio a la publicación de la ley para la inclusión al desarrollo de la personas con discapacidad, en donde se impulsa la creación de un ente regulador denominado Instituto para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad;
- Puebla, Ley para las Personas con Discapacidad, 12 de enero de 2009, reformada el 10 de septiembre de 2024, también cuentan con el Instituto de la Discapacidad del Estado de Puebla;
- Oaxaca, Ley de Atención a Personas con Discapacidad, 25 de abril de 2009. El 24 de agosto de 2015 se publicó la Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad, reformada el 15 de octubre de 2022;
- Jalisco, Ley para la Atención y Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad, 31 de diciembre de 2009, reformada el 05 de diciembre de 2013;
- Tlaxcala, Ley para las Personas con Discapacidad, 19 de febrero de 2010, reformada el 18 de abril de 2024;
- Veracruz, Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad, 26 de febrero de 2010, reformada el 08 de junio de 2023;
- Hidalgo, Ley Integral para las Personas con Discapacidad, 31 de diciembre de 2010, reformada el 18 de junio de 2024;

- Querétaro, Ley para la Integración al Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad, 31 de julio del 2009, reformada el 25 de septiembre de 2011, posteriormente cambia a la Ley para la Inclusión al Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad el 23 de octubre del 2015;
- Yucatán, Ley para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 21 de diciembre de 2011, reformada el 09 de junio de 2020, 05 julio 2021;
- Campeche, Ley Integral para las Personas con Discapacidad, 28 de junio de 2012, reformada el 31 de julio de 2024;
- Estado de México, Ley para la Protección, Integración y Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 31 de agosto de 2012, reformada el 17 de abril de 2024;
- Guanajuato, Ley de Inclusión para las Personas con Discapacidad, 13 de septiembre de 2012, reformada el 27 de diciembre de 2024;
- San Luis Potosí, Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 13 de septiembre de 2012, reformada el 24 de junio de 2021, 14 de junio de 2024;
- Quintana Roo, Ley para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 30 de julio de 2013, reformada el 16 de enero de 2019, 16 de julio de 2021;
- Baja California, Ley para las personas con discapacidad, 15 de octubre 2010, reformada el 28 de julio de 2023;
- Baja California Sur, Ley Estatal para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 13 de enero de 2014, reformada el 08 de diciembre de 2023;
- Tamaulipas, Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad, 3 de abril de 2014, reformada, 20 de septiembre de 2016. Posteriormente se promulgó la Ley de los Derechos de la personas con Discapacidad, el 14 de junio de 2022, derogando la anterior, fue reformada el 18 de enero de 2023;
- Tabasco, Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 01 de junio de 2011 reformada 24 de mayo de 2014, 23 de diciembre de 2015, 05 de julio de 2017, 20 de octubre de 2018, 07 de agosto de 2019, 26 de junio de 2020 y 14 de septiembre de 2022;
- Michoacán, Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 24 de diciembre de 2004, reformada el 28 de julio de 2014, el 28 de agosto de 2019 y el 24 de octubre de 2024;

- Chiapas, Ley para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, 21 de septiembre de 2015 reformada el 14 de junio 2023. Cambio a Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad el 04 de abril de 2024.

Es importante destacar lo mencionado por Delgado et ál (2016), quienes refieren que no basta con aprobar leyes, si no se comienza a generar acciones que se implementen desde el estudiantado, la familia, los actores cercanos como los docentes, padres, directivos, las instituciones y la comunidad en general.

Según Parrilla (2002), para llegar a propuestas de educación inclusiva no existen trayectos únicos. De hecho, podemos hablar de distintas rutas para la inclusión. Tampoco se puede hablar de un trayecto lineal pues estos logros han tenido ritmos y tiempos distintos en lugares cuyos grupos de población son heterogéneos entre sí. La autora apunta que la inclusión se desarrolla desde distintos marcos referentes. Estos marcos referentes variados tienen que ver con la propia naturaleza de la diversidad.

Arnaiz (2008) describe distintas diversidades como: la diversidad social, la diversidad cultural y la diversidad ligada a los derechos de las mujeres; para evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación.

Por otra parte, en el Proyecto de Nación (2018-2024), se señala que:

La patria con justicia y democracia a la que aspiramos debe respetar, promover y garantizar los derechos de las mujeres con políticas públicas incluyentes que aseguren la equidad efectiva entre mujeres y hombres y que atiendan las intolerables expresiones de violencia, abuso y acoso a las que están expuestas las mujeres en todos los entornos sociales, en todas las regiones del territorio nacional, a todas horas del día (p.8).

De igual manera, Echeita (2010) ha insistido que el cuidado del ambiente, el cuidado del agua y el respeto a la vida de los humanos, la ciudadanía y la democracia, forman parte de la globalidad de una Educación Inclusiva.

Tanto de las sugerencias y recomendaciones internacionales, como le sus propios diagnósticos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha impulsado una serie de iniciativas a favor de la inclusión. Ejemplo de ello es la Reforma Integral de la Educación

Básica (RIEB, 2012), el Nuevo Modelo Educativo (2018), el Acuerdo Nacional para una Educación con Equidad y Calidad para el Bienestar de todos los mexicanos que fue discutido en Foros por la Administración Federal (2018-2024), la Nueva Escuela Mexicana (2021), y el normativo de atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria (2022), mismas que contienen el uso de un “nuevo” paradigma de la educación inclusiva.

En este apartado se manifiesta que se requiere: “Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y el estudiantado con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2011), así como la igualdad con perspectiva de género, las poblaciones migrantes de pobreza extrema y sus familias, la diversidad de todas las orientaciones sexuales reconocidas, etc.

En este mismo tenor, en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE) se contempló la vigencia de seis objetivos importantes para el avance en este rubro dentro de los cuales la MADEI tiene potencial en el fortalecimiento, desarrollo y cumplimiento de los mismos.

El objetivo 1 es *“Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.”* Se plantean en este objetivo varias estrategias para el logro del mismo.

Estrategia prioritaria 1.1 Ampliar las oportunidades educativas para cerrar las brechas sociales y reducir las desigualdades regionales; siendo destacable las siguientes acciones puntuales.

1.1.4 Promover la formación para el trabajo digno e inclusivo a fin de fortalecer la empleabilidad de la población joven y adulta, con especial atención en las mujeres.

1.1.6 Alentar el desarrollo de proyectos educativos locales con la participación de maestras y maestros experimentados para atender a los grupos históricamente discriminados.

Estrategia prioritaria 1.2 Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas, siendo destacable las siguientes acciones puntuales.

1.2.1 Generar proyectos educativos locales y regionales con pertinencia cultural, que favorezcan la continuidad y conclusión educativa en educación básica y el acceso a la educación media superior de la población históricamente discriminada.

1.2.3 Desarrollar esquemas específicos de apoyo, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, para adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión, que favorezcan la continuidad y conclusión exitosa de su trayectoria escolar.

1.2.5 Diseñar mecanismos conjuntos con otras dependencias e instituciones gubernamentales para la atención integral de niñas, niños y adolescentes migrantes en los centros escolares, donde se les brinde educación, salud y alimentación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

1.2.8 Coordinar apoyos con otras dependencias y organismos para una atención integral, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados.

Estrategia prioritaria 1.3 Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto, siendo destacable las siguientes acciones puntuales.

1.3.3 Apoyar el desarrollo de proyectos escolares pertinentes e inclusivos que ofrezcan soluciones a los problemas que enfrentan las comunidades de alta o muy alta marginación.

1.3.7 Promover la creación de Centros Integrales de Aprendizaje Comunitario que incorporen los servicios de educación básica comunitaria bajo un nuevo concepto de atención integral, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

Estrategia prioritaria 1.4 Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminados, siendo destacable las siguientes acciones puntuales.

1.4.1 Implementar en el SEN medidas para la igualdad entre las personas para el pleno goce del derecho a la educación, con pleno respeto a la diversidad para fomentar la inclusión social.

1.4.2 Crear condiciones de accesibilidad en los planteles de servicios regulares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades.

1.4.3 Promover que todas las escuelas de los diferentes tipos, niveles y modalidades, cuenten con libros de texto gratuitos, material didáctico y tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales diseñados para estudiantes con discapacidad.

1.4.5 Reforzar los servicios de educación especial para la atención de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y para aquellos que presentan aptitudes sobresalientes.

1.4.7 Formular esquemas de vinculación entre el sistema educativo, sociedad civil e instituciones gubernamentales para favorecer la inclusión con equidad de grupos históricamente discriminados.

Estrategia prioritaria 1.5 Asegurar que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral, siendo destacable las siguientes acciones puntuales.

1.5.3 Implementar acciones que garanticen el acceso equitativo de las personas adultas a opciones de formación en los diferentes tipos, niveles y modalidades del SEN.

1.5.4 Consolidar modalidades de atención diferenciadas de acuerdo con el grupo poblacional y su condición de vulnerabilidad, con pertinencia cultural y lingüística, así como con perspectiva de género.

1.5.5 Concertar alianzas con los sectores público, privado y social para la vinculación con programas sociales y de apoyo a la población históricamente discriminada.

1.5.6 Favorecer la formación integral, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, de las figuras educativas que se desempeñan como alfabetizadores para brindar una atención educativa de excelencia.

Referente al objetivo 2 cuya finalidad es “*Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional*”, se tienen varias estrategias y acciones puntuales en donde el estudiantado, egresados y egresadas de la MADEI tienen la posibilidad de contribuir en su desarrollo.

Estrategia prioritaria 2.2 *Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.*

2.2.1 Potenciar los métodos de enseñanza del personal docente, mediante el uso pertinente y sostenible de recursos educativos digitales y audiovisuales que fortalezcan los aprendizajes de las y los estudiantes.

2.2.8 Utilizar métodos pedagógicos y didácticos que permitan al personal docente atender, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, las necesidades de aprendizaje de los educandos, con la participación de pueblos indígenas en la construcción de modelos educativos pluriculturales.

2.2.9 Desarrollar métodos pedagógicos innovadores, pertinentes e inclusivos, que consideren el aprendizaje colaborativo, participativo y lúdico, así como el autoaprendizaje, el diálogo y el trabajo en equipo.

Estrategia prioritaria 2.3 *Fortalecer las capacidades técnicas y de gestión de las escuelas para privilegiar la labor docente.*

2.3.4 Fomentar la integración, la colaboración y la sana convivencia, mediante la participación de la comunidad en el quehacer escolar.

2.3.5 Implementar mecanismos para detectar y atender a aquellas alumnas y alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes básicos o de abandonar sus estudios, con el fin de brindar elementos al personal docente y directivo para intervenir oportunamente.

Estrategia prioritaria 2.5 Vincular los resultados de las evaluaciones de logro educativo con la toma de decisiones de las autoridades educativas para mejorar la calidad y pertinencia de la educación.

2.5.2 Impulsar prácticas pedagógicas innovadoras, inclusivas y pertinentes orientadas a garantizar el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con base en los resultados de las evaluaciones de logro educativo.

2.5.6 Aplicar modelos orientados a atender, integralmente y con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, las necesidades educativas específicas de las y los estudiantes provenientes de grupos históricamente discriminados, a partir de los resultados de las evaluaciones de logro educativo.

A lo largo del Programa Sectorial de Educación se subraya la importancia de que esta inclusión se convierta en una práctica generalizada en todos los niveles educativos. Así como en el Plan Estatal de Desarrollo, se contempla una estrategia para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes, se incluye otra estrategia para atender a diversos grupos originarios.

Es decir, la SEP ha considerado que la educación inclusiva no sólo sea un tema de personas con discapacidad, sino también la interculturalidad intergeneracional, considerando la diversidad en los diferentes niveles y contextos educativos y sociales. En este sentido, la SEP busca establecer culturas, políticas y prácticas inclusivas, para brindar una atención educativa de excelencia, tomando en cuenta las características, habilidades, intereses y necesidades de los estudiantes.

Cabe destacar la sintonía que ha existido entre el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación, respecto a la perspectiva de género. Ambos consideraron esta perspectiva como una estrategia transversal que debe permear en todos los ámbitos.

Consonante con lo que se ha referido anteriormente, en el Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024 (PED, 2024) del Estado de Morelos, en cuanto a la educación se señaló que

“En el estado de Morelos se tiene el reto de proporcionar educación inclusiva, equitativa y de excelencia. Las condiciones del servicio educativo público, en lo que a inclusión se refiere, aún no garantizan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de la población con alguna discapacidad o en situación de vulnerabilidad” (Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Morelos 2024. Pág.159),

Lo anterior, teniendo como propósito *“...eliminar las barreras que limitan el acceso, el avance regular o la inclusión en la educación, procurando la finalización de la escolaridad en los tiempos idóneos y garantizando, a todas y a todos, el derecho a aprender”* (Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Morelos 2024. Pág.160).

Dentro del Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Morelos 2019-2024 se tiene el Objetivo estratégico 3.2 *“Garantizar una educación de equidad y calidad-excelencia, y promover oportunidades de aprendizaje permanente que permitan el desarrollo armónico del individuo para integrarse y construir una mejor sociedad”* (Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Morelos 2024. Pág. 186), contemplando las siguientes estrategias:

3.2.1 Estrategia Asegurar que todas las niñas, niños y adolescentes tengan acceso a servicios de educación inclusiva, con calidad-excelencia y equidad en la primera infancia, preescolar, primaria y secundaria.

3.2.2 Estrategia Garantizar la educación media superior de calidad y excelencia, equitativa e inclusiva con acceso igualitario entre hombres y mujeres.

3.2.3 Estrategia Asegurar una educación superior de calidad y excelencia, equitativa e inclusiva con acceso igualitario entre hombres y mujeres.

En las estrategias anteriores se contempla como líneas de acción, el valor ciudadano y la integración comunitaria, para el desarrollo y estilo de vida sostenibles, con respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la valoración de la diversidad cultural, actividad física, el deporte, las artes y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

El compromiso de la UAEM con la sociedad actual, se refrendó al iniciar la entrada en vigor de su Ley Orgánica (2008). En ese máximo ordenamiento jurídico, el estudiantado,

los trabajadores y trabajadoras académicos, el personal administrativo y autoridades, manifestaron que:

“La finalidad de la universidad es el fortalecimiento y transformación de la sociedad a través de la ciencia, la educación y la cultura. En la consecución de esta finalidad la institución tendrá como objetivo primordial insertarse eficiente y creativamente en su entorno, que no sólo será un campo de estudio sino, fundamentalmente, objeto de transformación sobre el que se debe ejercer una permanente función crítica para la construcción de propuestas innovadoras y líneas de investigación encaminadas al desarrollo humano” (Ley Orgánica, 2008, p. 3).

El PIDE (2024-2030) cuenta con seis ejes rectores, cinco ejes transversales, veintiséis programas estratégicos y noventa y cinco líneas de acción, con el fin de consolidar a la UAEM como un referente de excelencia educativa e investigación y ser un protagonista que contribuya a la solución de las problemáticas que afectan al desarrollo de Morelos y de nuestro país.

Mediante el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, se han impulsado políticas internas que aseguran el acceso a la educación para personas con discapacidad.

A través de este programa es posible garantizar la permanencia del estudiantado, ya que se ha capacitado y sensibilizado a la comunidad universitaria sobre estos temas y se han generado y habilitado espacios académicos que atienden las necesidades de esta población y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, es necesario ampliar su alcance a todos los grupos vulnerables.

El plan de estudios de MADEI se ha ceñido a las políticas institucionales que distinguen a la Facultad de Comunicación Humana, a través de la definición de su misión y visión.

La misión y visión ponen el acento en el campo de la atención a la diversidad, vinculando los planes de estudio, tanto de la Licenciatura en Comunicación Humana como de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (ambos reestructurados y reconocidos como programas de calidad por sus organismos evaluadores; por los

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), nivel 1 en el año 2021 y por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT) convocatoria Sistema Nacional de Posgrado (SNP) nivel en consolidación en el año 2020; respectivamente), y que a su vez son la guía para cualquier otro plan o programa educativo que se desarrolle en la Facultad.

Misión de la Facultad de Comunicación Humana

Formar profesionistas, generar, transmitir y aplicar el conocimiento en la Comunicación Humana y en la atención a la diversidad, con valores éticos que respondan a las necesidades de la sociedad, con un modelo educativo basado en competencias, a través de programas y servicios de calidad.

Visión de la Facultad de Comunicación Humana

Somos una facultad reconocida nacional e internacionalmente por formar estudiantado, con capacidad de liderazgo y ética en la generación, transmisión y aplicación de sus conocimientos; con competencias para formarse a lo largo de la vida.

Con programas educativos reconocidos por su calidad y pertinencia que favorecen el intercambio multidisciplinario en la solución de problemas sociales, implicados en la Comunicación Humana y en la atención a la diversidad.

El profesorado es generador, con sentido de aplicación y difusión de conocimiento, nuevas tecnologías y herramientas en la formación de profesionales y en el desarrollo de la disciplina de los Programas Educativos. Asimismo, en esta facultad se gestan servicios y procesos administrativos de calidad.

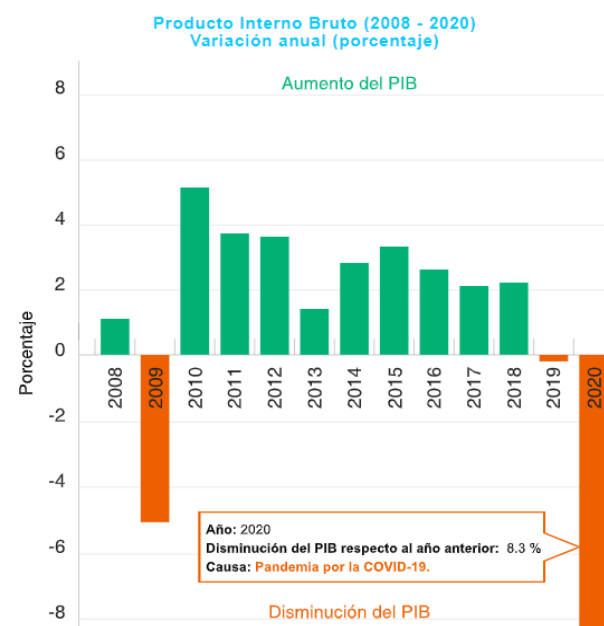
3.2. Fundamentos del contexto socioeconómico y cultural

De manera general, podemos señalar que el Producto Interno Bruto (PIB) se constituye a través de la suma de todos los bienes y servicios producidos a lo largo de un año (INEGI, 2018a); es decir, todos los productos que un consumidor pueda adquirir a lo largo

del año. Para realizar el cálculo anual, es necesario usar los precios de los bienes y servicios finales que prevalecían en algún período base (INEGI, 2018a). Otro uso que se le ha dado al PIB es como un indicador de bienestar social.

Actualmente se vive un tiempo de post pandemia de la COVID-19, la cual generó rezagos en diversos rubros del desarrollo de los países, no estando exento México, esta situación se vio reflejada en el PIB de México con un decremento del 8.3%.

Gráfico 1. Producto Interno Bruto de México de 2008 a 2020

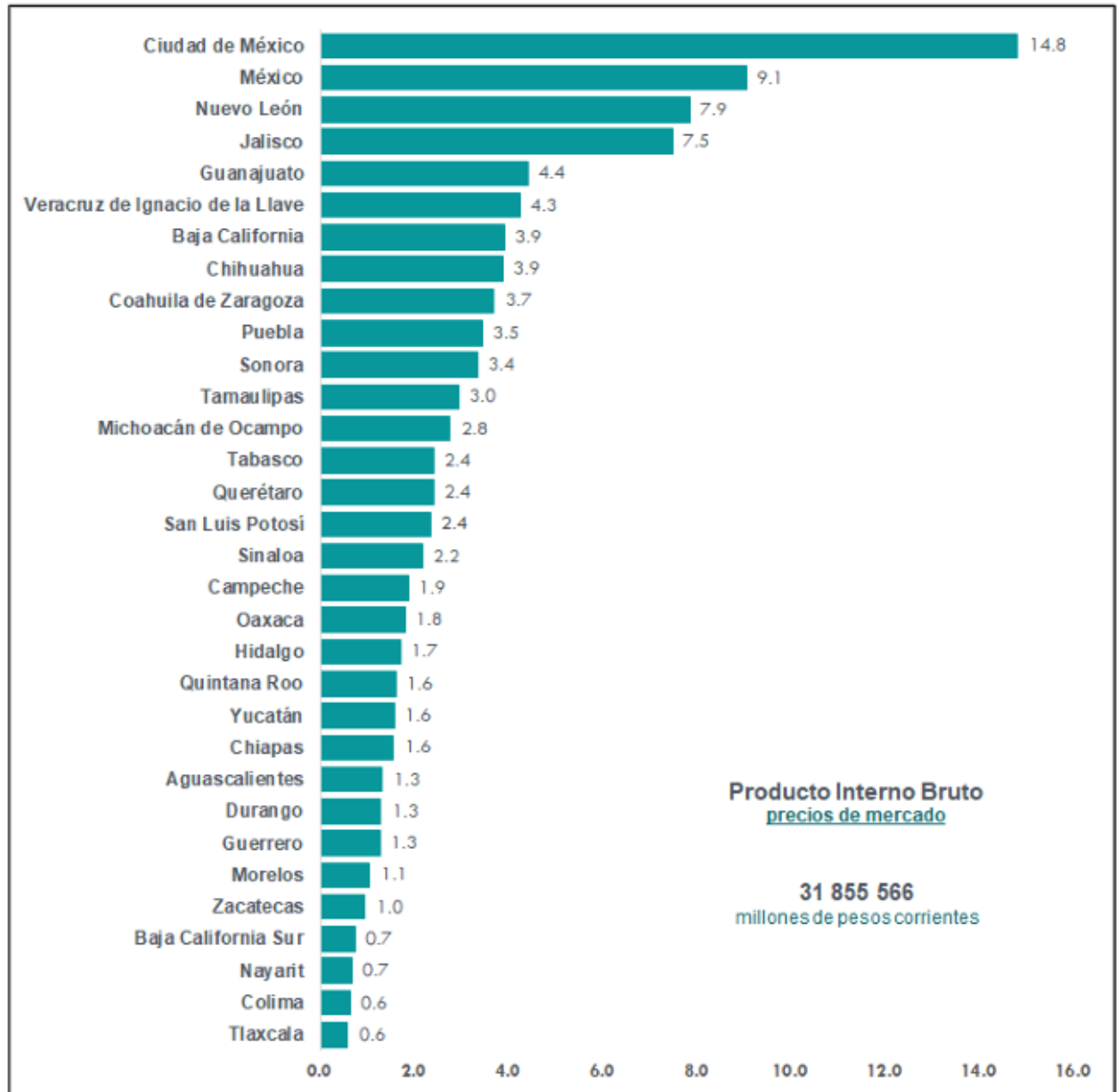


Fuente: INEGI, 2022

En 2020, las actividades terciarias representan el 64% del PIB de México (comercio, servicios, las comunicaciones y los transportes), seguidas por las actividades secundarias con el 32% (la construcción, las industrias manufactureras, la distribución de energía eléctrica y el suministro de gas por ductos) y las primarias con el 4% (agricultura, explotación forestal, ganadería, pesca y acuicultura).

Morelos es el sexto estado más bajo en el incremento del PIB en el 2023 con un crecimiento de 1.1% estando distalmente de la ciudad de México que es el estado con mayor PIB con un 14.8%.

Gráfico 2. Aportaciones de PIB en 2023 por entidad federativa



Fuente: INEGI. Sistema de Cuentas Nacionales de México (SCNM), 2023.

Por otra parte, en el Gráfico 3. Índice AMAI en México, se muestra un parámetro de referencia del desarrollo económico de los estados y del país, es el índice de Niveles Socioeconómicos (NSE), el cual fue propuesto por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de mercado y opinión (AMAI). La regla se basa en un modelo estadístico,

que permite agrupar y clasificar a los hogares mexicanos en siete niveles, de acuerdo a su capacidad para satisfacer las necesidades de sus integrantes (AMAI, 2022).

A/B: Está conformado en su mayoría por hogares en los que el jefe de familia tiene estudios profesionales o posgrado (80%). Siete de cada diez viviendas (72.5%) tienen al menos 3 dormitorios y un 67% cuentan con al menos dos automóviles. Prácticamente todos cuentan con internet (99%).

C+: El 72% de los jefes de hogar tiene al menos estudios de preparatoria. El 54% de las viviendas cuentan con al menos 3 dormitorios, el 30% tienen al menos dos automóviles y el 97% tiene internet fijo en la vivienda. Poco más de la tercera parte del ingreso lo utiliza en alimentación (34%).

C: Un 82% de los hogares tienen un jefe con estudios de secundaria o más. El 40% tienen viviendas con al menos 3 dormitorios. El 91% cuentan con internet fijo en la vivienda y un 37% del gasto se usa en alimentación. El 14% tiene al menos dos automóviles.

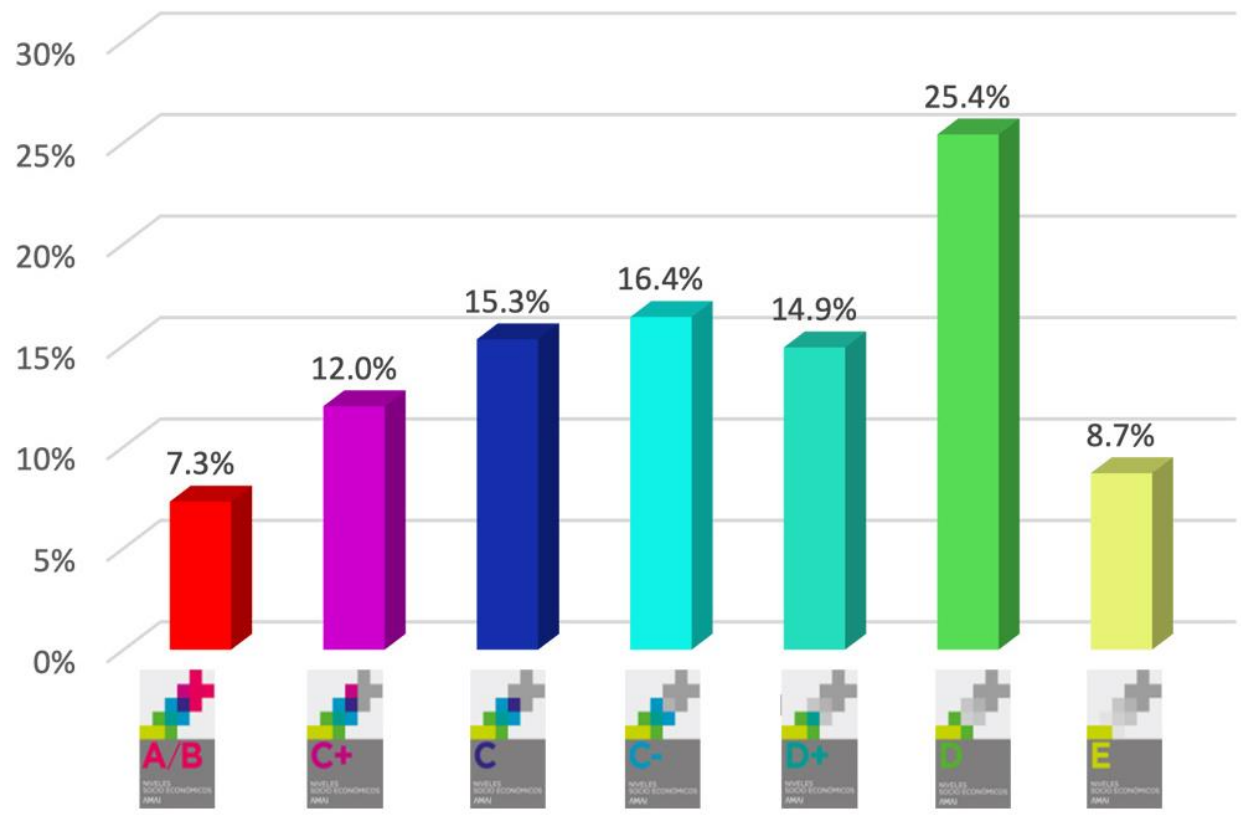
C-: El 63% de los hogares están encabezados por un jefe con estudios máximos de secundaria. El 68% habitan en viviendas con uno o dos dormitorios. Ocho de cada 10 hogares (78%) cuenta con internet fijo en la vivienda. Cerca del 40% del gasto se asigna a alimentación y 18% a transporte.

D+: El 74% de los hogares está encabezado por un jefe con estudios hasta secundaria. Ocho de cada 10 hogares habitan en viviendas con al menos 2 dormitorios. El 55% cuenta con conexión fija a internet y destinan el 42% del gasto a la alimentación.

D: En el 53% de los hogares el jefe tiene estudios hasta primaria. El 86% de las viviendas en donde habitan, tienen uno o dos dormitorios. Solamente el 14% tiene internet fijo en la vivienda. Poco menos de la mitad de su gasto se destina a la alimentación (48%).

E: La mayoría de los hogares (82%) tienen un jefe con estudios no mayores a primaria. Siete de cada diez viviendas tienen solamente un dormitorio y 83% no cuentan con baño completo. La tenencia de internet en la vivienda es muy bajo (0.3%) Más de la mitad del gasto se asigna a alimentos (52%) y solo el 1% a educación.

Gráfico 3. Índice AMAI en México



Fuente: Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado (AMAI) 2022.

En cuanto al nivel socioeconómico por entidad federativa se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. Índice AMAI por entidad federativa

Entidad	A/B	C+	C	C-	D+	D	E
Aguascalientes	13.0%	15.0%	20.0%	19.0%	15.0%	16.0%	3.0%
Baja California	10.0%	18.0%	22.0%	19.0%	12.0%	15.0%	3.0%
Baja California Sur	12.0%	17.0%	20.0%	17.0%	12.0%	18.0%	4.0%
Campeche	6.0%	9.0%	13.0%	15.0%	16.0%	31.0%	12.0%
Chiapas	4.0%	6.0%	7.0%	8.0%	12.0%	44.0%	19.0%
Chihuahua	10.0%	15.0%	19.0%	17.0%	14.0%	21.0%	4.0%
Ciudad de México	11.0%	16.0%	16.0%	19.0%	15.0%	19.0%	5.0%
Coahuila	10.0%	16.0%	19.0%	20.0%	14.0%	19.0%	3.0%
Colima	9.0%	16.0%	18.0%	18.0%	15.0%	19.0%	6.0%
Durango	7.0%	12.0%	16.0%	17.0%	17.0%	26.0%	5.0%
Estado de México	6.0%	10.0%	15.0%	16.0%	17.0%	27.0%	9.0%
Guanajuato	6.0%	11.0%	18.0%	18.0%	16.0%	26.0%	7.0%
Guerrero	4.0%	7.0%	8.0%	11.0%	13.0%	37.0%	22.0%
Hidalgo	7.0%	11.0%	15.0%	16.0%	16.0%	27.0%	9.0%
Jalisco	8.0%	16.0%	19.0%	19.0%	15.0%	20.0%	4.0%
Michoacán	6.0%	11.0%	13.0%	17.0%	15.0%	28.0%	10.0%
Morelos	7.0%	11.0%	15.0%	15.0%	15.0%	26.0%	9.0%
Nayarit	7.0%	11.0%	15.0%	16.0%	15.0%	29.0%	8.0%
Nuevo León	12.0%	15.0%	19.0%	19.0%	16.0%	16.0%	3.0%
Oaxaca	3.0%	6.0%	8.0%	13.0%	14.0%	36.0%	20.0%
Puebla	5.0%	9.0%	14.0%	15.0%	14.0%	30.0%	12.0%
Querétaro	11.0%	15.0%	19.0%	18.0%	14.0%	17.0%	6.0%
Quintana Roo	6.0%	14.0%	17.0%	19.0%	18.0%	21.0%	6.0%
San Luis Potosí	8.0%	12.0%	14.0%	16.0%	14.0%	24.0%	12.0%
Sinaloa	8.0%	14.0%	17.0%	18.0%	15.0%	22.0%	5.0%
Sonora	10.0%	15.0%	19.0%	17.0%	14.0%	21.0%	4.0%
Tabasco	6.0%	9.0%	10.0%	12.0%	15.0%	36.0%	13.0%
Tamaulipas	9.0%	13.0%	19.0%	18.0%	14.0%	22.0%	6.0%
Tlaxcala	5.0%	10.0%	14.0%	16.0%	18.0%	30.0%	8.0%
Veracruz	3.0%	7.0%	11.0%	13.0%	14.0%	34.0%	18.0%
Yucatán	8.0%	12.0%	15.0%	17.0%	17.0%	26.0%	6.0%
Zacatecas	7.0%	13.0%	18.0%	17.0%	17.0%	26.0%	6.0%

Fuente: Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado (AMAI), 2022.

El desarrollo económico de México y los estados se ha visto repercutido de manera negativa derivado al COVID-19, el cual ha generado poblaciones vulnerables.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señaló un repunte del crecimiento económico mundial del 5.6% en el 2021; 4.5% en el 2022, 3.2% en el año 2023, 3.1% en 2024; 3.2% en 2025 y 1.6% para el año 2026; la recuperación mundial sigue adelante, pero su impulso se ha atenuado y manifiesta cada vez más desequilibrios.

La proyección del PIB a nivel mundial se estimó para 2021 de +5.5%, en 2022 de +4.5%, en 2023 de +3.2%, en 2024 de 2.6% a 3.1%, y para el 2025 y 2026 se estima que el crecimiento del PIB mundial aumente a un promedio de 2.7%; el crecimiento del PIB de México de acuerdo con la OCDE para el año 2021 fue de +4.8%, en 2022 de +2.3% en 2023 de +2.5% y en 2024 creció +1.3%; se prevé que para el 2025 el crecimiento del PIB en México será del +1.2%.

Por otra parte, posterior al COVID-19 comenzó una situación bélica en países euroasiáticos, de acuerdo con la OCDE, la guerra ha llevado a la economía mundial a una senda de menor crecimiento y mayor inflación; una situación que no se veía desde la década de 1970.

El aumento de la inflación, impulsado en gran medida por las fuertes subidas de los precios de la energía y los alimentos, está causando privaciones a las personas de bajos ingresos y plantea graves riesgos para la seguridad alimentaria en las economías más pobres del mundo (OCDE, 2022). Ante este escenario se prevé que el crecimiento del PIB mundial se ralentice bruscamente este año, hasta situarse en torno al 3%, y que se mantenga a una tasa similar en 2025.

Según el INEGI (INEGI, 2018b), el Estado de Morelos es el segundo más pequeño de los Estados de la República Mexicana, con el 0.2% de la superficie total del país; es un punto importante de actividad turística debido a la cercanía con la Ciudad de México y a su clima templado. Cuenta con importantes zonas industriales, tanto en municipios cercanos a su capital como en la zona norte del estado, que lo convierten en un polo de atracción para familias que migran de los estados de Puebla, Guerrero, México y la Ciudad de México.

El cambio demográfico en Morelos, en cuanto a crecimiento de la población ha sido paulatino y regulado desde la década de 1980; en ese entonces la población que lo habitaba era de 947,089 personas, cifra que actualmente ha aumentado a 1,971,520 personas, presentando un promedio de escolaridad de 9.8 años, entre la población de 15 años y más. Por otra parte, cabe resaltar que el Estado de Morelos cuenta con un total de 37,569 de población de 5 años o más hablantes de lengua indígena.

De acuerdo con los datos de INEGI, el total de la población en Morelos en 2020 era de 1,971,520 personas, de las cuales el 48.2% eran hombres y el 51.8% mujeres, presentando una tasa de crecimiento anual de la población 1.60; del total de esa población sólo 560,669 tienen viviendas particulares.

Se presenta una tasa de alfabetismo del 94.3%, encontrándose que para 2018 se tenían 209 mil infantes en primaria, 100 mil en secundaria y 81 mil cursando sus estudios de preparatoria. En relación a salud se cuenta con 305 unidades médicas en el estado teniendo 176.3 médicos en contacto directo con el paciente por cada 100.000 habitantes.

El porcentaje de personas en el Estado de Morelos de 15 años y más, alfabetas en 2020 fue de 95.4%, este porcentaje ha aumentado, ya que en relación a los datos de 2015, en ese entonces el porcentaje fue de 94.3%. Por otra parte, la última información actualizada de la población de 5 años y más, que asisten a la escuela es del 2020, con un total de 482,101 este número ha aumentado en comparación con los datos del año 2010 que fueron de 468,973; la cantidad de años de escolaridad de los Morelenses en 2020 fue de 9.8 años aumentando en la última cifra de 2015 que fue de 9.3 años.

La cantidad de población de 8 a 14 años que saben leer y escribir ha disminuido, en el 2010 eran 226,967 personas y en el 2020 el total fue de 222,257. Por otra parte, se ha mejorado en el porcentaje de las personas con rezago educativo que tienen 15 años, pasando del 34% en el 2014 al 31.4% en el 2017.

Otro sector de la población que ha aumentado exponencialmente sus cifras son las personas con limitación en la actividad para escuchar, en el año 2010 eran 10,780 y en el año 2020 fueron 56,495 la diferencia es de 45,715; cifras alarmantes y que pueden

repercutir en la inclusión social y educativa en los diversos contextos; se presentó de igual manera un aumento en la población con limitaciones en la actividad para hablar o comunicarse de 7,707 en 2010 a 15,549 en 2020.

De igual manera aumentó la población con limitaciones en la actividad para caminar o moverse en 2010 eran 45,717 y pasaron a 84,843 en 2020; lo mismo se presentó en la población con limitaciones para atender el cuidado personal de 4,269 en 2010, pasaron a 10,697 en 2020.

Otro dato que aumentó de manera alarmante, es en la población con dificultades para poner atención o aprender, en 2010 eran 3,909 personas y esta cifra aumentó a 57,423 en 2020; en relación a la población con limitaciones en la actividad cotidiana, el incremento fue precipitado de 79,994 en 2010 a 256,802 en 2020; con lo que respecta en las personas que presentaron limitaciones de la vista se pasó de 21,573 en 2010 a 160,170 en 2020.

Por otro lado, la población de 5 años y más, hablante de lengua indígena pasó de 31,388 en 2010 a 37,569 en 2020; en Morelos se hablan las siguientes lenguas indígenas: Tojolabal, Tzeltal, lenguas Chinantecas, Náhuatl, lenguas zapotecas, Otomí, Mixe, Mazahua, lenguas mixtecas, Purépecha, Chatino, Tarahumara, Huasteco, Tzotzil, Zoque, Mazateco, Tlapaneco.

En el 2020 en el Estado de Morelos hay 37,569 personas mayores de 3 años de edad, que hablan alguna lengua indígena, siendo las más habladas las siguientes:

Tabla 2. Cantidad de personas que hablan alguna lengua indígena en Morelos

Lengua indígena	Número de hablantes 2020
Náhuatl	24,617
Mixteco	7,230
Tlapaneco	2,467
Zapoteco	722

Fuente: INEGI, Censo de población y vivienda 2020.

Otro aspecto que nutre la riqueza cultural y étnica de México y que es considerado por el INEGI en el censo 2020, es la población que se considera afrodescendiente, esta población está conformada por un total de 38,331 personas.

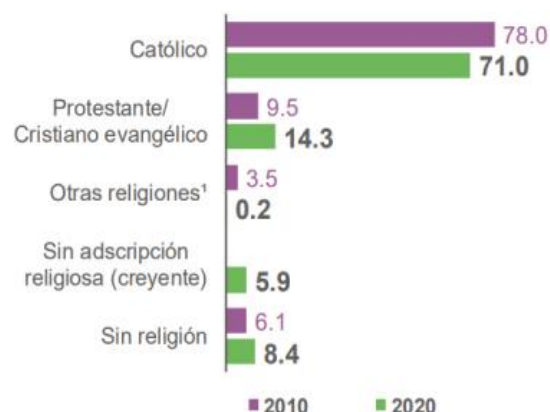
Figura 1. Cantidad de personas en Morelos que se consideran afrodescendientes



Fuente: INEGI, Censo de población y vivienda 2020.

Con lo que respecta a la diversidad religiosa en el Estado de Morelos, como se muestra en el gráfico 4, se resaltan tres posturas, el 71.0% de la población pertenecen a la religión católica, 14.3% protestante/cristiano evangélico y en tercer lugar se ubican las personas sin religión con 8.4%.

Gráfico 4. Porcentaje de población total por religión 2010 y 2020



Fuente: INEGI, Censo de población y vivienda 2010 - 2020.

Otro sector de la población que también ha padecido procesos de segregación, discriminación y exclusión, son las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Según las cifras del Sistema Educativo Nacional (2023), durante el ciclo escolar 2020-2021, fueron atendidos 15,824 niñas, niños, adolescentes y jóvenes con aptitudes sobresalientes, para el ciclo escolar 2021-2022, esta cantidad disminuyó a 14,037; y durante el ciclo escolar 2022-2023 nuevamente aumentó a 20,061 niñas, niños, adolescentes y jóvenes con aptitudes sobresalientes atendidos en toda la república Mexicana, incluido el Estado de Morelos.

Tabla 3. *Niñas, niños, adolescentes y jóvenes atendidos en Educación Especial*

Concepto	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Alumnos			
Población atendida ^{1/}	601,024	587,099	644,941
Población atendida por área ^{2/}	587,012	570,957	634,091
Ceguera	2,124	2,071	2,121
Baja visión	6,254	6,096	6,818
Sordera	3,701	3,429	3,496
Hipoacusia	8,775	8,441	8,781
Discapacidad motriz	15,901	15,747	15,967
Discapacidad intelectual	100,244	92,711	94,091
Aptitudes sobresalientes	15,828	14,037	20,061
Otras condiciones	434,185	428,425	482,756
Población atendida por sostenimiento	601,024	587,099	644,941
Público	598,754	584,942	642,838
Privado	2,270	2,157	2,103
Escuelas			
Total	6,369	6,402	6,434
Centro de Atención Múltiple	1,667	1,663	1,666
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	4,702	4,739	4,768

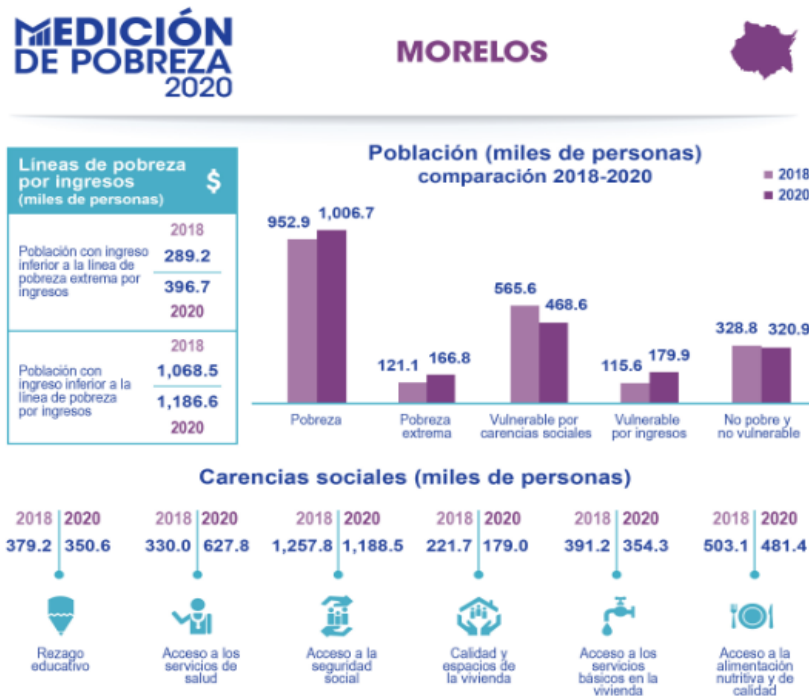
1/ La población total atendida incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes.

2/ La población atendida por área sólo incluye a los alumnos que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes.

FUENTE: Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911, DGPPyEE, SEP.

En relación a lo que especifica el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) de Morelos, la pobreza aumentó un 2.4% del 2018 al 2020, tal y como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Estimaciones de pobreza



Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) 2020.

Lo anterior se presenta, debido a que también son un sector de la población que por situaciones diversas pueden considerarse en vulnerabilidad o han sido vulnerados para la inclusión en los sectores educativos y sociales.

3.3. Avances y tendencias en el desarrollo de la disciplina o disciplinas que participan en la configuración de la profesión

La atención a la diversidad y la educación inclusiva constituyen un gran campo interdisciplinar en el que confluye un abanico de dominios de conocimientos que van desde la Psicología y la Pedagogía a la Sociología y la Medicina.

Como campo interdisciplinar, en las últimas décadas se encuentra atravesando un momento de reestructuración, debido a las transformaciones que supone el cambio del paradigma dominante: de un paradigma médico-clínico se ha pasado a un paradigma pedagógico social, como detallaremos más adelante.

Antecedentes de la atención a la diversidad y la Educación Especial en el ámbito internacional

La atención a la diversidad ha estado asociada a la evolución de la educación especial. Entre los siglos XVII y XIX se transita desde el rechazo y exterminio de los sujetos excepcionales, hasta la institucionalización en orfanatos, manicomios o prisiones.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencia, y es a partir de entonces cuando se puede considerar que surge la Educación Especial. La sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque tal atención se conciba, en un principio, más con carácter asistencial que educativo.

El siglo XX se va a caracterizar por el inicio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental, detectando que numerosos alumnos y alumnas, que presentaban ciertas deficiencias, tenían dificultades para seguir el ritmo normal de la clase, y lograr rendimientos iguales a los restantes niños y niñas de su edad. Es entonces cuando se aplica la división del trabajo a la educación y nace así una pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de coeficiente intelectual.

En esta época, proliferan las clases especiales y las clasificaciones de los niños y las niñas según “etiquetas”. Los centros se multiplican y se diferencian en función de las distintas etiologías. Estos centros especiales y especializados, segregados de los centros ordinarios, con sus propios programas, técnicas y especialistas, constituyeron y constituyen un subsistema de educación especial, diferenciado dentro del sistema educativo general.

Es a partir de 1959, cuando el rechazo iniciado por asociaciones de padres contra este tipo de escuelas segregadoras recibieron apoyo administrativo, como sucede en Dinamarca, donde incorporaron a su legislación el concepto de “normalización”, entendido como la posibilidad de que el “deficiente mental” desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible (Bank- Mikkelsen, 1959).

A partir de entonces, el concepto de normalización se extendió por toda Europa y América del Norte. Como consecuencia de la generalización de este principio, se produjo en el medio educativo el cambio de prácticas segregadoras a prácticas y experiencias integradoras. De tal manera, que se está llevando a cabo un cambio de orientación, y el movimiento hacia la institucionalización, (con la masiva creación de centros especiales), está dando marcha atrás y ahora se dirige hacia la desinstitucionalización. Lo que se busca es integrar a los deficientes en el mismo ambiente escolar y laboral en que se encuentran los demás sujetos considerados como normales.

Más adelante, en el informe Warnock (1978) aparece por primera vez el término necesidades educativas especiales. Este nuevo concepto impacta las concepciones y prácticas en la atención del estudiantado hasta entonces considerados como de Educación Especial, y permite distinguir la integración escolar, considerada como colocación de alumnos y alumnas. Así, frente al lenguaje del déficit, se presenta el lenguaje de las necesidades educativas especiales; frente al niño o niña individualmente como un problema que debe resolverse, de esta manera, se subraya la escuela como el lugar donde se deben producir los cambios necesarios y; frente a la integración física, se demanda una educación integradora (Hegarty, 1988).

De esta manera, el énfasis de las demandas educativas se daba en las necesidades específicas de los alumnos y alumnas, no sólo de aquellos o aquellas con discapacidad, sino también de aquellos y aquellas que a lo largo de su proceso educativo requieren mayor atención que el resto de sus compañeros y compañeras. De igual manera, se señalaba la necesidad de transformación de la escuela regular, que para dar respuesta a las necesidades de cada alumno y alumna, requerían ampliar sus recursos, flexibilizar el currículo, actualizar a su personal, e incluir al otro, adaptar la organización escolar y recuperar el análisis de los procesos de aprendizaje del estudiantado, lo que se les enseña y el por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso.

En este sentido, la Educación Especial es vista como el conjunto de recursos especializados que se pone a disposición de la educación en general, en la consecución de los fines educativos para todos los alumnos y alumnas.

En la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1992) se establecen consensos y compromisos internacionales mediante la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Documentos en los cuales se plantea una visión ampliada de la Educación Básica, que obliga a la revisión de la oferta de los sistemas educativos de cada país a fin de garantizar una Educación Básica de calidad con equidad para niños, niñas, jóvenes y personas adultas, con base en el reconocimiento de sus diferencias y la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

Las nuevas tendencias internacionales nos conducen hacia la educación inclusiva, la cual tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos y alumnas, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.

Fue la conferencia de 1994 de la UNESCO en Salamanca, la que definió y extendió la idea de educación inclusiva como principio y política educativa. Algunos de los compromisos formulados en dicha conferencia son los siguientes:

- *“Cada niño y cada niña tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.*
- *Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizajes únicos.*
- *Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación coste /eficacia del sistema educativo”.*

Esta conferencia, supuso el reconocimiento explícito de la noción de inclusión en el ámbito internacional, planteando la educación inclusiva como un derecho de todos los niños y niñas, vinculando la educación especial a todos aquellos que no se benefician de la educación.

En el modelo de la Educación Inclusiva sobresalen cuatro ideas que ayudan a explicar su sentido: la inclusión como un derecho humano; la inclusión como la vía para garantizar la equidad en educación; el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales; y, por último, la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión.

De esta manera, la educación inclusiva ha supuesto una esperanza y una meta, pero al mismo tiempo ha sido muy criticada; ya que, para algunos autores tan sólo es un término que, sin añadir nada nuevo, ha venido a reemplazar otros ya existentes (Fuchs y Fuchs, 1994; Kauffman, 1993, citado en Moriña; 2004). Incluso, según Moriña (2004), los propios defensores de la inclusión, la han reducido exclusivamente al beneficio de personas con discapacidad.

Sin embargo, existen muchas aproximaciones que intentan fundamentar y clarificar la construcción de un concepto de educación inclusiva; un ejemplo de estos intentos es el siguiente:

La inclusión se refiere a proveer un contexto en el que todos los niños- independientemente de su capacidad, género, lengua, etnia u origen cultural puedan ser valorados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales en la escuela (Thomas y Loxley, 2001).

El objetivo de la educación inclusiva es, por tanto, el reconocimiento de las diferencias entre el estudiantado y la construcción del aula como comunidad para que se trabaje con esas diferencias. De esta manera, la escuela como comunidad requiere considerar a la escuela como un todo. Ésta se caracteriza por abrirse a la comunidad, no es selectiva o excluyente. Además, está libre de barreras, siendo accesible a todos los y las que quieran pertenecer y acceder a ella.

En los últimos años, se ha considerado que los centros especiales proporcionan a los niños y niñas con alguna discapacidad, un ambiente demasiado restringido, que resulta empobrecedor y contraproducente desde un punto de vista educativo. Muy costoso en función de su efectividad e ideológicamente inadecuado por favorecer la segregación y la discriminación. Desde la perspectiva inclusiva, las personas con necesidades educativas especiales tendrán acceso y participación al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto surgirá la eliminación de la marginación y la segregación, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades.

Antecedentes de la educación especial en México¹

En México, entre las décadas de los años veinte y los sesenta, el enfoque de trabajo hacia las personas con alguna discapacidad era de tipo asistencial. Algunas acciones que contribuyeron a la asistencia de este tipo de personas fue la creación de instituciones

¹ Este apartado recoge las valiosas aportaciones de la Dra. Ma. Teresa Calvo y de la Dra. Josefina Ortiz Luna, colaboradoras en la elaboración del enfoque de este plan de estudios durante el periodo 2006.

tales como: La Secretaría de Asistencia Pública (1937), el Instituto Mexicano del Seguro Social (1940) y la Dirección General de Rehabilitación (1953).

En el gobierno de Lázaro Cárdenas, se fundó el Instituto Médico Pedagógico (1935), destinado a la atención y educación de niños y niñas considerados como *“anormales mentales”* y la Clínica de la Conducta. Con el tiempo, se hizo necesario formar maestras y maestros mejor capacitados y se diseñó el plan de estudios de la Escuela Normal de Especialización (ENE), que se fundó en 1943, con la finalidad de *“Formar maestros especialistas en la educación y rehabilitación de niños adolescentes y adultos atípicos”* (SEP-ENE. 1965, p. 5), para formar especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores. Dos años después, la ENE amplió su oferta incluyendo las carreras de *“Maestro Especialista en Niños y Adultos Ciegos”*, *“Maestro Especialista en Niños y Adultos con Trastornos de la Audición y Lenguaje”*, y en 1955 de *“Maestro Especialista en Niños Lisiados”*.

En 1963, la ENE reformó su plan de estudios con el objetivo de que los alumnos y alumnas “... adquieran los conocimientos científicos necesarios y aprendan las modernas técnicas de enseñanza especial por medio de clases teóricas y de prácticas que se desarrollan en los establecimientos clínicos y docentes dedicados a la atención de esos tipos de trastornos” (SEP-ENE, 1965, pp. 5-6).

Paralelamente se transformó y expandió el sistema de educación especial. La Oficina de Coordinación de Educación Especial tomó a cargo las Escuelas Especiales que aumentaban de uno a ocho planteles nuevos. En cinco años la atención a débiles mentales pasó de 299 a 1,457, con lo cual la matrícula creció el 387%.

Ya en los años setenta, el enfoque con que se trabajó fue de tipo médico y de rehabilitación. En el año de 1970 surgió la Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC) y a finales de ese mismo año se creó la Dirección General de Educación Especial. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

En el año 1977 resurge el DIF (Desarrollo Integral de la Familia), y en 1978 la Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE).

A lo largo de los años ochenta, la concepción de la discapacidad cambia. En este periodo se empiezan a valorar las capacidades de las personas y el enfoque cambia a una educación especial y de rehabilitación.

Las estructuras de Educación Especial, se basan en una política educativa sustentada en los principios de “normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación” (SEP-DGEE, 1980), término que abarca todavía una clasificación explícita basada en el déficit de los sujetos de atención de la educación especial: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, deficientes visuales, impedimentos motores, problemas de conducta, aptitudes sobresalientes, autismo y problemas de aprendizaje. Este último grupo, da lugar a la instalación de los Grupos Integrados (GI) en la Escuela Regular (ER), para prevenir el fracaso escolar “... producido por la reprobación entre el primero y segundo grado. De entre los niños y niñas reprobados del primer grado, se seleccionaban aquellos que se suponía, previo perfil, serían reincidentes: dado algún problema de aprendizaje con la lectura, la escritura, y el cálculo aritmético” (SEP-DEE, 1994:16). Los Grupos Integrados, similares a las clases especiales francesas, se conformaban con alumnos y alumnas que el profesorado señalaba como con “dificultades de aprendizaje o lenguaje” y que eran atendidos en un aula dentro la escuela, por un maestro o maestra especialista en problemas de aprendizaje y con atención itinerante de otros especialistas en problemas de lenguaje y psicología.

Los grupos integrados son un ejemplo del fenómeno del currículo paralelo, ya que no se contaba con herramientas teórico-metodológicas para el tratamiento de los problemas de aprendizaje. En estos grupos, se proponen actividades que estimulan en los niños y niñas, el desarrollo de habilidades perceptuales que no están relacionadas con los procesos de aprendizajes básicos, mientras que en las Escuelas de Educación Especial (EEE) se dan lineamientos didácticos para las diferentes áreas como la “Guía metodológica para el área de audición” (SEP-DGEE, 1979), con lo que se deja de lado la

currícula de educación primaria. La DGEE impulsa entonces una serie de investigaciones de corte constructivista, que dan luz sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro, 1982) y nociones matemáticas en estos alumnos y alumnas, con lo cual se cuestiona la noción misma de “problema de aprendizaje”.

Los resultados de esas investigaciones contribuyen a la mejora de los planes de estudio y materiales de apoyo de educación primaria. Tal es el caso de la “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” (Gómez Palacio et al., 1982), que se convierte en un proyecto estratégico nacional de “Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE)” (Cárdenas, 1981). La investigación en educación especial es un aspecto de la política de la época, que impulsa la búsqueda de respuestas a la problemática del fracaso escolar de todos los alumnos y alumnas. La DGEE incorpora estos elementos nuevos en la capacitación de los maestros y las maestras en servicio, con lo cual el enfoque de la atención se aleja de la formación inicial de la ENE.

En la década de los 80's, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarias. Los primeros, funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y los segundos, prestaban apoyo a alumnos y alumnas inscritos en la educación básica general, con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta.

Por ejemplo, en la modalidad indispensable, se pueden mencionar los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), el Centro Educativo DOMUS (para la atención de personas con autismo), los Centros de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS) desarrollan el modelo de vida independiente.

En la modalidad de complementarios, se incluía a las unidades de atención a niños y niñas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Por otro lado, creció la modalidad de Centros Psicopedagógicos (CPP). Instalaciones de apoyo complementario, que en un primer momento solo atendían en turno alterno al estudiantado canalizado por la ER “con dificultades de aprendizaje de los contenidos

escolares de segundo a sexto grado” Y en un segundo momento, también incluyeron las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o a las altas capacidades y talentos específicos, y a la diversidad entre los sexos.

En 1987, el presidente Miguel de la Madrid, concretó la transferencia de recursos administrativos a los estados, con lo que se avanzó en el proceso de descentralización educativa. De esta manera, los servicios de Educación Especial se anquilosan o transforman de acuerdo con las condiciones de cada Estado.

Los años noventa traen consigo cambios importantes para la educación especial, la orientación cambia y, del enfoque excluyente con que se venía trabajando, se inició un cambio de perspectiva hacia una educación inclusiva e integradora. Entre estos cambios se encuentran los siguientes: La suscripción de nuestro país a distintos convenios internacionales para promover la integración educativa, entre ellos, los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994, los cuales constituyen uno de los principales fundamentos de este programa.

En el año de 1991 se hace la reforma del artículo 459 del Código Civil, y a partir de 1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3ero. Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta el momento.

En 1993, la Ley General de Educación, en su artículo 41, señala que la educación especial propiciará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidad a los planteles de educación regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, y en 1995 durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo, se lanza el Programa Nacional para la Discapacidad.

A partir de la Declaración de Salamanca en 1994, en México se definió que *un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.*

Con la inserción de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en aulas regulares, la orientación del trabajo del personal de educación especial, dio un giro importante y su trabajo en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización del estudiantado, tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales logren aprender. Es decir, la tarea principal del personal que laboraba en los servicios complementarios ya no sería atender a los alumnos y alumnas por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular, para atender a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, al mismo tiempo que atiende a todo el estudiantado del grupo.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de Educación Especial, se promovió su reorganización y se estableció que la guía para el trabajo educativo con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización consistió en:

- a) *La transformación de los servicios escolarizados de educación especial en centros de Atención Múltiple (CAM), que se define como: "Institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad".*
- b) *El establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) e igualmente se promovió la conversión de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.*
- c) *Finalmente, se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP) para brindar información y orientación a padres de familia y profesores.*

El Proyecto de investigación e innovación: *“Integración Educativa”* representó un esfuerzo importante para apoyar el proceso de integración educativa en las 28 entidades que participaron entre 1996 y 2002, principalmente con las siguientes acciones (SEP, 2002): Sensibilización a los padres y madres de familia; actualización del personal directivo y docente de las escuelas de educación regular y de los servicios de educación especial; evaluación de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, y planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares para estos alumnos y alumnas.

El proyecto tuvo como propósitos: a) promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y de educación especial; b) propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales para ofrecer una respuesta educativa adecuada y; c) conformar escuelas integradoras.

La Secretaría de Educación Pública ha impulsado el proceso de integración educativa, mediante la incorporación de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en los Planes de estudios de las Licenciaturas en Educación Primaria (1997), Educación Preescolar (1999) y Educación Física (2002).

El camino avanzado hacia la integración educativa ha continuado en el presente siglo, por lo que del año 2000 al 2007 algunos de los logros alcanzados son: El surgimiento de programas nacionales apoyados por la presidencia, la ley general de personas con discapacidad (2005) y la convención internacional amplia e integral para personas con discapacidad (2007).

En resumen, la mejora en la calidad de la atención educativa para todos los alumnos y alumnas, incluyendo aquellos con necesidades especiales, significó para muchos países, una reestructuración del sistema educativo. La educación especial se constituye como una instancia de apoyo a la educación regular.

El avance hacia un sistema más cooperativo o unificado, muestra beneficios en la reducción del tiempo y gasto destinado a clasificar estudiantes para una determinada ubicación. Menos duplicidad de currículum y servicios. Más opciones curriculares y de

apoyo, así como una gran variedad de métodos de enseñanza para todo el estudiantado, y más cooperación entre los profesionales responsables de la atención educativa (Steinback y Steinback, 1984).

Aunque la investigación en el área muestra que persisten los modelos tradicionales, con la autonomía de la educación regular y educación especial; así como los llamados modelos de transición, con las clases especiales o la apertura de ciertos espacios dentro de la escuela regular para los alumnos y alumnas con necesidades especiales; las experiencias de integración educativa más innovadoras promueven el involucramiento de todos los niños y niñas en sus respectivas escuelas de barrio o comunidad en la vida de la escuela regular, con base en el desarrollo del sentido de comunidad en cada escuela, donde cobran relevancia las relaciones entre los niños, niñas y el personal docente (York y Vandercook, 1990).

Los elementos comunes a estas experiencias son: el cambio de fondo en la administración de los servicios educativos; unión práctica y flexible de responsabilidades y recursos de educación especial y educación regular; proceso de planeación individualizado del estudiantado con necesidades especiales (Hansen, 1987), teniendo en cuenta, que la búsqueda de mejora en las condiciones educativas para estos alumnos y alumnas beneficia a todos los demás.

El proceso hacia la integración continúa no debe ser entendido sólo como un cambio en el lenguaje, sino que es preciso comprenderlo como un cambio conceptual más profundo, en relación con las características y necesidades de ciertos alumnos y alumnas; ya que se está aludiendo al reconocimiento de la heterogeneidad intra e inter categorías (Arnaiz, 2003).

Indudablemente, este nuevo pensamiento demanda profundos cambios en la forma en que nuestra sociedad ha visualizado a la discapacidad y por supuesto, la forma en que la asumen las propias personas con discapacidad. Además, se insiste en que para la concreción de una verdadera igualdad de oportunidades es imperativo que haya un profundo cambio de perspectiva en el entorno social, que conlleve a la eliminación de barreras mentales, prejuicios e ideologías.

En la siguiente tabla, se encuentra un resumen de la evolución del campo de la educación especial y la atención a la diversidad en México.

Tabla 4. *Desarrollo histórico de la Educación Especial en México*

Periodo	Pedagogía Terapéutica	Educación Especial	Integración Educativa	Escuelas Inclusivas
Periodo histórico en México	A partir del gobierno de Benito Juárez García (Desde 1867). “Ley orgánica de Instrucción de 1867”. Manuel Altamirano: “Reforma en la Escuela Elemental, 1886”. José Vasconcelos: “Secretaría de Educación Pública, 1921”.	A partir del gobierno de Lázaro Cárdenas (Desde 1934). Luis Echeverría (Desde 1970).	A partir del gobierno de José López Portillo (1980). “Programa Primaria para todos los niños (1978-1982). “Principio de normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación, 1980”. “Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (IPALE)”. Carlos Salinas de Gortari: “Programa para la Modernización Educativa (1990-1994)”.	Aún no hay políticas, estrategias y acciones claras hacia la inclusión.

Fuente: Adaptado de Acuña (2007).

Al respecto, en el quinto eje del Plan Nacional de Desarrollo, se enfatiza la construcción de un México Incluyente, con Educación de Calidad, haciendo patente la necesidad de asumir a la Educación Inclusiva como línea transversal “que busca erradicar la desigualdad educativa y social, reducir el rezago, la deserción y la exclusión escolar, mejorar los resultados de aprendizaje y una educación centrada en aprender a aprender y aprender a convivir” (SEP/DEE, p.7).

Así, en concordancia con el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, cuyo propósito es garantizar el derecho a la educación de excelencia con inclusión y equidad, en particular el objetivo 3, cuya meta era asegurar la mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, sin distinción alguna, la Dirección de educación Especial del entonces Distrito Federal, la Dirección General de Servicios Educativos (DGOSE), a través de la Subsecretaría de Educación Básica, y la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), impulsó una serie de cambios de orden normativo, entre ellos una nueva estructura escolar y el fortalecimiento de las figuras educativas con el fin favorecer el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad con equidad, reducir o eliminar las barreras que impidan o limiten el acceso y permanencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la Educación Básica, particularmente de aquellos que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo, grupos vulnerables, con o sin discapacidad.

*“La Dirección de Educación Especial, para hacer frente al compromiso por una Educación Inclusiva y a los cambios que el actual contexto social de la política pública intersectorial demanda, transforma, mediante una reingeniería de procesos a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la **Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)**” (SEP/DEE p.9).*

Esta nueva instancia impacta en el desarrollo de una mejor práctica profesional docente, favorece los aprendizajes, promueve la tolerancia, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, atiende a la diversidad. El objetivo es lograr una escuela para todas las personas, una responsabilidad compartida entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Es así, que a partir de 2016, la Dirección de Educación Especial, dispuso una estructura organizativa especializada y versátil para la UDEEI, integrada por grupos interdisciplinarios cuyo perfil responde al enfoque de la Educación Inclusiva, con el fin de brindar cobertura al 100% de las escuelas de la Educación Básica. Solo queda por comentar que la transformación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) hacia la actual Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

(UDEEI), es un cambio significativo que muestra el rumbo hacia la equidad educativa, la atención a la diversidad y ejercicio de los derechos.

En el caso particular de la creación de la UDEEI en la CDMX, las autoridades han sido enfáticas en reconocer que esta unidad tiene un claro propósito que busca contribuir a una educación que garantice *“la igualdad de oportunidades, la equidad para la universalización de la cobertura en el Distrito Federal, una auténtica accesibilidad educativa con calidad que atienda la deuda social de la escuela pública con los grupos en situación de vulnerabilidad”* (p. 10).

Sin duda, se trata del ideal de la educación inclusiva que requiere, por tanto, de la formación de profesionales que formados bajo este tipo de enfoque den una respuesta a los retos educativos que tenemos en nuestro país.

La Educación Especial en el Estado de Morelos²

En el Estado de Morelos, la educación especial conforma un departamento que depende de la Dirección de Educación Elemental, dentro del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

La evolución histórica de la atención educativa a personas con necesidades educativas especiales en el estado, no ha estado ajena a la evolución que ha tenido en el territorio mexicano, caracterizada por los modelos médicos, segregadores, hasta modelos integradores e inclusivos; es decir, desde la creación de escuelas especiales para la atención de alumnos y alumnas con alguna discapacidad, hasta la creación de servicios USAER que intenta ser congruente con una orientación integradora de los servicios de atención a la población con necesidades educativas especiales.

² Este apartado fue posible gracias a la valiosa colaboración de la maestra Leticia Solís Bazaldúa, quien generosamente facilitó los datos de la historia de “El Departamento de Educación Especial en el Estado de Morelos” que forma parte de un capítulo de su tesis de Maestría. Solís, L. (2006). La formación de los asesores y supervisores del Departamento de Educación Especial del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos- Tesis de Maestría en Educación no publicada. Cuernavaca, Mor.: UNAM. En: artículo: El Departamento de Educación Especial en el estado de Morelos en el contexto de la formación continua de los docentes (2007). documento no publicado, realizado en colaboración con la Dra. María Adelina Arredondo López y Fermín Vique-García.

Se puede decir entonces, que el primer establecimiento oficial que brindaba educación especial, abrió sus puertas en el año 1979, la cual fue la Escuela número uno de Educación Especial de Cuernavaca, en turnos tanto matutino y vespertino.

Los profesionales de esa escuela atendían a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, síndrome de Down, problemas de lenguaje y parálisis cerebral (Solís, 2006). En ese mismo año, fue creada la primera Coordinación Estatal de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Dos años después, en 1981 se abrió la Escuela número dos en Cuautla y en 1982 la número tres en Tlaquiltenango.

En 1984 se abrieron los Centros Psicopedagógicos (CPP), que junto a los Grupos Integrados empezaron a funcionar en el marco del programa “Primaria para todos los niños” (Solís, 2006).

Para satisfacer las necesidades de capacitación, los asesores realizaban visitas a las escuelas de educación especial, a los Grupos Integrados y a los CPP por áreas de apoyo: docencia, psicología, lenguaje y trabajo social, y se proponían cursos-talleres que se llevaban a cabo en el transcurso del ciclo escolar, o bien, cursos de capacitación que se realizaban al inicio del curso escolar. A partir de 1986, se crearon las plazas de supervisión, y quienes fungían como asesores ocuparon los puestos de supervisión.

Con los proyectos de mejora de las competencias básicas como la lengua escrita y las matemáticas, la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM), surgió en 1978 y años más tarde se convirtió en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura (PRONALEES)” en 1995, y se extendió la educación especial a la escuela regular.

La reorganización de los servicios de educación especial promovidos por el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1993) se inició en el estado de Morelos en 1996.

Poco a poco se han obtenido avances, incluso desde la política educativa³, pero aún falta mucho por hacer en esta tarea. Por ejemplo, se da por sentado que los profesionales que laboran en educación especial pueden atender al estudiantado con necesidades educativas especiales de manera “adecuada” a sus propias condiciones.

Sin embargo, los mismos profesionales argumentan que no tienen una preparación suficiente. La falta de formación especializada es reconocida como una problemática por el propio Departamento de Educación Especial⁴.

Igualmente, se regula la participación de los padres, la de los maestros y maestras de la escuela regular, aún hace falta concienciar a la población en general para que acepte a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, como parte de la comunidad, con derechos y obligaciones como cualquier otro ciudadano.

Mientras siga habiendo un índice tan alto de pobreza e inequidad social, las normas establecidas se verán limitadas para “atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social” (Solís, 2006, p. 15).

El enfoque educativo inclusivo, está basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común.

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación

³ Para impulsar la integración educativa se han realizado acciones y programas como el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa con las reformas del artículo 3º. y del artículo 41 de la Ley General de Educación, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, el Registro Nacional de Menores con algún signo de Discapacidad.

⁴ El interés por especializar al personal docente en servicio del área de educación especial se ha hecho patente por la reciente creación de la “Especialización en Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad Intelectual”, coordinada por la Universidad Pedagógica Nacional 17 A y el Instituto de Educación Básica de Morelos (2007).

de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

En la escuela inclusiva, todo el estudiantado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. En este tenor, algunas de las experiencias exitosas de inclusión se han llevado a cabo en escuelas privadas, especialmente en el nivel de educación primaria, como se han mostrado a toda la comunidad universitaria en las actividades académicas y extracurriculares, como el Foro Construcción de una sociedad inclusiva, realizado a mediados del 2012.

En resumen, esta revisión histórica recupera la evolución de las ideas acerca de la diversidad, que están asociadas a las estructuras de la educación especial y la educación general en el contexto global y nacional, así como al nacimiento y desarrollo de las instituciones formadoras de maestros y maestras de educación especial y su transformación, vinculada a la educación superior.

Es importante subrayar, que la atención a la diversidad desde un paradigma inclusivo destaca la *respuesta educativa* por sobre la *respuesta clínica-médica*, cambiando el foco de atención desde el *déficit personal*, hacia la forma en que los distintos contextos y entornos en los que se desenvuelve la persona con necesidades educativas especiales actúan para excluirla de la plena participación.

En tal sentido, el enfoque inclusivo asume un *modelo social/pedagógico* para entender las necesidades educativas especiales. Así, ha dejado de asociarse la idea de necesidades educativas especiales a “*algo*” que estuviera en la persona para considerarse el resultado de la interacción entre la persona y su entorno.

Los cambios en la legislación y en las políticas educativas, respecto a derechos humanos fundamentales de las personas diversas, han buscado impactar positivamente en nuestra sociedad mexicana. Entre ellos destacan el Plan Nacional de Acción para el Fortalecimiento de la Educación Inclusiva (2005), así como el proyecto de Metas

Educativas del 2021, desarrollado por la Organización de Estados Ibero-Americanos (2008).

Sin embargo, todavía queda mucho trabajo por desarrollar para una atención con calidad *en la diversidad*. Por ejemplo, se hace necesario que estos cambios sean acompañados por la formación de expertos que puedan, a su vez, apoyar a los procesos de formación docente y de intervención para la necesaria transformación del sistema educativo en particular, y de la sociedad en general.

Es necesario considerar para ello, que el enfoque y la actual legislación en materia de atención a las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en transición hacia el enfoque de la atención a la diversidad y la educación inclusiva en México, que ofrece un marco de acción más acorde con la realidad de estos grupos marginados, que debe ser considerada por los responsables de la educación y de la formación docente.

Tendencias en el desarrollo de la educación inclusiva

El enfoque inclusivo en la educación requiere responder a la pregunta de ¿Cómo asegurarse de que el estudiantado con capacidades distintas, y que provienen de contextos, culturas y religiones diversas puedan participar en la empresa educativa? Diferentes disciplinas han estado trabajando para dar respuesta a ello, aportando cada una lo que les corresponde dado la complejidad del acto educativo.

De tal manera, no solo el marco jurídico y normativo ha mostrado avances en el tratamiento de la cuestión, sino que también hay avances en temas de infraestructura, administración, actitudes y percepción social de la diversidad y, sobre todo, de evaluación e intervención para el logro de la inclusión educativa, así como de la educación inclusiva.

Ainscow (2022) resume los avances en el área en diferentes lecciones de entre las que sobresalen: la importancia del contexto, el atender a todos y todas, el involucrar a toda la comunidad y el trabajo conjunto. De tal manera, que la promoción de la educación inclusiva y de la inclusión educativa debe tener en cuenta los factores contextuales, dadas

las diferencias culturales y lingüísticas al interior de cada país; México siendo un ejemplo claro de dicha variedad.

Esto significa que no se pueden traducir de manera simple las experiencias de éxito de una comunidad a otra sino que, hay que enfocarse en las barreras, que conducen a la marginalización de algunos niños y niñas como resultado de sus propios factores contextuales, para eliminarlas. Así, superar tales barreras, será la vía más importante para desarrollar formas de educación efectivas para todos los niños y las niñas.

Por otra parte, se tiene que continuar avanzando en considerar a la inclusión no sólo como un asunto relacionado con la discapacidad, sino como un principio que apoya y celebra la diversidad de todo el estudiantado.

Esto supone, trabajar en eliminar la exclusión social que surge de las actitudes y respuestas a la diversidad de clase social, raza, religión, género, habilidad, migración, derechos humanos, grupos vulnerables, identidad, religión, cultura, inclusión laboral, etnicidad, lengua, sexo, edad y orientación, e identidad sexual.

En tales empeños es crucial involucrar a toda la comunidad, a fin de movilizar los recursos necesarios para el logro de la inclusión; es decir, a padres y madres de familia, cuidadores y cuidadoras, maestros y maestras y otros profesionales de la educación como investigadores e investigadoras, administradores y administradoras, locales y nacionales, al poder judicial y a otros proveedores y proveedoras en otros sectores; tales como el de la salud, la protección al menor, y los servicios sociales, así como a los grupos de la sociedad civil y los integrantes de las minorías excluidas o en riesgo de exclusión.

Este esfuerzo debe incluir el trabajo conjunto intra e interinstitucional. De tal manera, que los directivos escolares, por mencionar un ejemplo, no solo deben trabajar por el bien de su comunidad, sino involucrarse con otros directivos de otras escuelas para compartir información y experiencias en el logro de la inclusión. De tal manera, que las escuelas puedan aprender unas de otras, fortaleciendo su capacidad para responder a la diversidad del estudiantado.

Por otra parte, en términos de la intervención, cada día se presentan nuevos proyectos locales, nacionales e internacionales que proponen formas diferentes de lograr la inclusión, tanto para colectivos específicos como para atender de manera general a la diversidad educativa.

Proyectos que buscan mejorar las condiciones administrativas, de relación social y pedagógicas, en niveles que van desde la educación preescolar hasta el nivel universitario.

Pero no solo eso, también existen grandes avances en la educación inclusiva fuera de la educación formal, ya sea en la forma de concientización sobre la inclusión social de las minorías desfavorecidas, como de inclusión laboral.

De manera concreta, encontramos, la propuesta de 'Inclusive Inquiry' de Messiou y Ainscow, que propone que maestros, maestras y el estudiantado establezcan un diálogo interno, de cómo tener clases que respondan positivamente a la diversidad, para lo cual el estudiantado debe involucrarse como "investigadores e investigadoras" de sí mismos, reuniendo información de sus pares que apoyen los procesos de planeación de las lecciones (Collet, Naranjo y Soldevila-Pérez, 2022).

También existe la propuesta de Naranjo, Soldevila-Pérez y Collet (2022) con su perspectiva de Educación Inclusiva Global (EIG), que parte del principio de entender el encuentro de los salones de clases y las escuelas con sus propias dificultades en el progreso hacia la inclusión de forma concreta, real y efectiva, en el devenir diario, buscando el cambio tanto en el salón de clases, como en la escuela como un todo (aulas, patio de recreo, comedores, baños, corredores, etc.), con todos los agentes (directivos, maestros, personal administrativo, etc.), con las familias y con la comunidad externa.

La Educación Inclusiva Global articula, para el logro de su objetivo, cinco dimensiones analíticas y de acción para el logro de la equidad, justicia e inclusión. Tales dimensiones son (a) sistémico e intersistémico (si el trabajo no es global; es decir, lo micro a lo macro y viceversa, no es inclusivo), (b) integrado (si no se trabaja de manera coordinada y multinivel, no se logra la inclusión), (c) incrustado (como una práctica cultural absorbida

por toda la comunidad), (d) cualitativo (no solo debe involucrar indicadores cuantitativos y estadísticos) y (e) ethos (la inclusión debe ser una cuestión de derechos humanos y justicia social y no de moda o simple opinión).

Con relación al actuar docente para el logro de la inclusión, parece que ya están consolidadas las propuestas de la pedagogía inclusiva y del Diseño Universal del Aprendizaje, como las propuestas más congruentes con la búsqueda de la igualdad y la equidad inherentes a la inclusión.

Para Forteza-Forteza, Muntaner-Guasp y Moliner-García (2022) ambas posturas pueden interconectarse, dado que las dos establecen la necesidad de proveer múltiples oportunidades de aprendizaje como respuesta a las diferencias individuales, además de que evitan la exclusión y marginación en el salón de clases mediante un “syllabus” interactivo, accesible y enriquecido, que ofrece oportunidad de participación y aprendizaje a todo el estudiantado.

Aunado a esto, los autores señalan que, para seguir avanzando en el apoyo para la inclusión, se deben continuar desarrollando las propuestas de co-enseñanza o enseñanza compartida por dos profesores, así como el apoyo entre pares, de la familia y de la comunidad hacia el estudiantado.

A ello se agregan los avances en la educación intercultural, que es, para Duff y Duff (2022, p. 81), *“la clave para alcanzar un ambiente floreciente y duradero de Diversidad e Inclusión”*. Su propuesta de educación intercultural va más allá del simple conocimiento de otras culturas, implica, en términos comunes, ponerse en los zapatos de los otros.

Por ello, la educación intercultural debe apoyarse en un aprendizaje experiencial, que promueva un cambio de perspectiva, puesto que la diversidad y la inclusión requieren de la disposición y la capacidad de ver el mundo desde otras perspectivas. Según los autores, esto se logrará con un ciclo continuo de aprendizaje, que conlleva a enfocarse en la experiencia, reflejarse en ella, conceptualizar y experimentarla activamente.

En adición, existe una gran cantidad de evidencia acerca del papel crucial que juega el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la cohesión, la equidad y la inclusión. De acuerdo con Riera, Segués y Lago (2022), la transformación metodológica más importante en la escuela, es poner al estudiantado en el centro del acto educativo y ello conlleva el trabajo cooperativo como un recurso efectivo y potente para promover la cohesión y alentar la presencia, participación y el logro académico de todos los y las estudiantes.

Es en ese sentido, que se han dado avances significativos en la manera de integrar los equipos cooperativos para el logro de la cohesión, en la forma en que se logra el aprendizaje al interior de tales equipos, en enseñar al alumnado a cooperar como equipo y en enseñar al profesorado la práctica del aprendizaje cooperativo.

Finalmente, también existen avances importantes en las características que debe tener la evaluación educativa para ser inclusiva. Jiménez y Naranjo (2022) lo plantean de la siguiente forma: Primero, la evaluación debe entenderse como una actividad conjunta entre el maestro o maestra y el alumnado dentro de un triángulo interactivo que los supone a ellos y a un contenido de enseñanza-aprendizaje.

“Desde una perspectiva inclusiva, los resultados de la evaluación deben servir a las decisiones relacionadas con los procesos de regulación y mejora, tanto desde su aspecto pedagógico, (con la meta de tomar decisiones sobre la acción docente y cómo adaptar el apoyo pedagógico hacia las necesidades de los estudiantes) como desde su aspecto formativo (promover las capacidades de regulación y control de los mismos estudiantes)” (Jiménez y Naranjo, 2022).

A partir de su análisis, los autores han identificado que, para que la evaluación sea inclusiva, debe ser, planeada, organizada, secuencial, y diversificada (con diferente grado de demanda cognitiva, con diferentes procedimientos de evaluación y con la participación del estudiantado en su diseño), transparente, con un impacto positivo en el aprendizaje, capturando el proceso de aprendizaje más que su resultado (continua, global y cualitativa), con instrumentos que promuevan el análisis, entendimiento y razonamiento sobre el aprendizaje, con un enfoque en criterios y no en la norma, y que debe involucrar

a otros entes educativos en la devolución de los resultados (familia y sociedad en general).

Con toda esta gama, en temas de gran relevancia, el profesorado y estudiantado de la MADEI, enfocan sus objetivos en dos vertientes principales. Por un lado se encuentra el estudio y la intervención para disminuir las barreras de la inclusión social, abordando problemáticas como género, migración, derechos humanos, grupos vulnerables, raza, condición social, identidad, religión, cultura, inclusión laboral, etnicidad, lengua, sexo, edad y orientación e identidad sexual.

Y por otra parte se enfocan en el estudio e intervención de los procesos en la inclusión educativa abordando a las personas con alguna discapacidad, en diferentes contextos y niveles educativos, las altas capacidades y talentos específicos, condiciones de salud, intervención educativa y prácticas educativas incluyentes para contrarrestar las barreras de la inclusión educativa.

3.4. Mercado de trabajo

El campo laboral de las personas egresadas es sumamente amplio, considerando la publicación en el Diario Oficial de la Federación de la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011) da una pauta de la expectativa y el abanico de oportunidades laborales a los egresados.

En este sentido, en el *Artículo 3* se mencionan las instancias que constituyen un campo potencial de trabajo, que a letra dice:

“La observancia de esta Ley corresponde a las dependencias, entidades paraestatales y órganos desconcentrados de la Administración Pública Federal, organismos constitucionales autónomos, Poder Legislativo, Poder Judicial, el Consejo, a los Gobiernos de las Entidades Federativas y de los Municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias, así como a las personas físicas o morales de los sectores social y privado que presten servicios a las personas con discapacidad.”

Además, el 19 de octubre del 2015, se publicó la Norma Mexicana NMX-R-025-SCFI-2015 en Igualdad Laboral y No Discriminación; y en la Entidad se publicó en el Periódico

Oficial Tierra y Libertad la *Ley de Atención Integral para las Personas con Discapacidad en el Estado de Morelos*, el 14 septiembre de 2018, y en el 2022, la SEP publicó el documento *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*.

En virtud de ello, podemos afirmar categóricamente que el campo de trabajo para las egresadas y los egresados de este programa educativo de posgrado, es más amplio de lo que pudiera suponerse, y más diverso gracias a sus reestructuraciones curriculares del 2012, 2016, 2019, la modificación curricular 2022, la quinta reestructuración del 2023, y la sexta reestructuración curricular del 2025, pues en el momento en el cual se autorizó por Consejo Universitario la MADEI (2008) todavía no existía la normatividad referida.

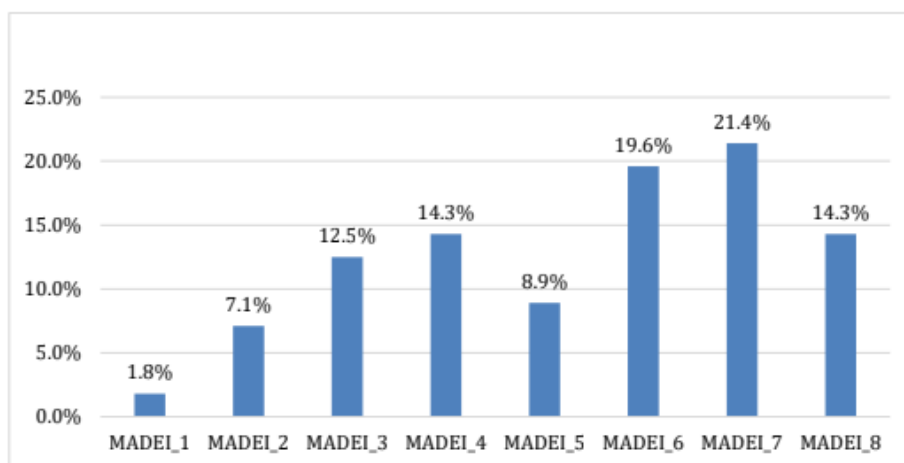
En estas circunstancias, es evidente que hoy el mercado laboral, por corresponder al sector terciario de la economía, trasciende a las Secretarías de Educación Pública y de Salud; permitiéndoles incursionar en algunos mercados laborales de dichas Secretarías realizando actividades como colaborar con el sector magisterial para la formación y capacitación en materia de inclusión educativa para el diseño, aplicación y evaluación de los Ajustes Razonables y Ayudas Técnicas alineadas al Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, el Nivel Medio Superior y el Nivel Superior.

Así como trabajar con las agencias museográficas en la sensibilización sobre la accesibilidad e inclusión de las Personas con Discapacidad; trabajar con el Sector Salud en materia de sensibilización y accesibilidad de los servicios para las Personas con Discapacidad; trabajar con el Sector del Trabajo y Previsión Social para la inclusión laboral de los jóvenes y adultos con discapacidad, entre otras actividades.

Para conocer el campo laboral en el que se han posicionado las egresadas y los egresados de la MADEI, durante los meses de mayo y junio del 2018 se realizó un cuestionario de seguimiento vía electrónica, a las primeras ocho generaciones (generación 1, egresó en el 2011; generación 2, egresó en el 2012; generación 3, egresó en el 2013; generación 4, egresó en el 2014; generación 5, egresó en el 2015; generación 6, egresó en el 2016; generación 7, egresó en el 2017; y la generación 8, egresó en el 2018).

La encuesta está conformada por 39 preguntas, de las cuales 3 corresponden a datos sociodemográficos, 5 relacionadas con su ingreso y egreso de la MADEI, 16 preguntas están relacionadas con la evaluación académica y satisfacción del programa, y 15 preguntas son de seguimiento laboral. La encuesta fue respondida por un total de 56 estudiantes que egresaron, desde la generación 1 (2011) hasta la generación 8 (2018).

Gráfico 5. Participación de egresados en encuesta “Seguimiento de egresados”



Fuente: Elaborado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2023

Para evaluar el impacto de las egresadas y los egresados en el ámbito profesional, se valoró el porcentaje de las personas estudiantes que se encuentran laborando y las funciones que realizan. Como primer dato se encontró que, del total del estudiantado que participó en la encuesta, el 75% está laboralmente activo.

A continuación, se enlistan las actividades que desempeñan las personas egresadas de la MADEI que se encuentran laborando:

- Profesorado frente a grupo en educación básica, media superior, superior y posgrado en escuelas privadas y públicas;
- Maestro o maestra de comunicación;
- Asesoría técnica pedagógica en educación especial;
- Profesorado en la licenciatura de trabajo social;
- Investigador y/o investigadora;

- Diseño de talleres a través del programa Adopte un Talento AC (PAUTA) desarrollando habilidades para las ciencias en estudiantes desde preescolar hasta bachillerato;
- Asesoría psicopedagógica en colegio Montessori;
- Desarrollo en psicología de educación especial;
- Desempeño como Terapeutas de lenguaje y aprendizaje en estancias privadas o públicas;
- Asesoría técnica pedagógica;
- Diseño de talleres de metacognición en instancias de educación media superior privadas;
- Coordinación en departamentos psicopedagógicos;
- Atención a estudiantado con discapacidad;
- Desempeño como profesorado de inglés;
- Desempeño como profesorado en la escuela normal urbana federal Cuautla;
- Autores, coautores y colaboradores en artículos de investigación para revistas de divulgación científica;
- Desempeño en tutoría y capacitación;
- Desempeño como apoyo en la inclusión educativa de niños y niñas con autismo;
- Desempeño en programas de inclusión educativa;
- Colaborador en evaluaciones (planes y programas de estudio) de planteles educativos de educación media superior;
- Elaboración de informes y evaluación psicológica;
- Elaboración y aplicación de propuesta curricular adaptada;
- Desarrollo de ajustes metodológicos con los docentes de grupo;
- Desempeño en puestos administrativos en centros de rehabilitación infantil;
- Planeación y desarrollo de adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad;
- Implementación de terapias individuales de aprendizaje y motoras;
- Desarrollo de acciones y actividades para la inclusión en comunidades, escuelas.

En 2020, se realizó nuevamente una encuesta en la que participaron 35 estudiantes que egresaron de las generaciones 9 (egresó en 2018), 10 (egresó en 2019) y 11 (egresó en 2020), que refieren trabajar en los siguientes espacios:

- SEPRAC Cuernavaca;

- Universidades privadas, consulta privada y evaluadora nacional de atletas con discapacidad intelectual;
- Clínica Integrativa Sanavid Sayab;
- Dirección de prevención social de la violencia;
- Dirección de educación inclusiva estado de México;
- Universidad Pedagógica Nacional y Universitaria Latina;
- Centro de Atención Múltiple;
- Universidad privada;
- Educación Especial Valle de México;
- Servicios de Salud de Morelos;
- UFLP;
- Universidad de los Llanos;
- Unidos somos iguales;
- Instituto Superior Azteca;
- Colegio de Bachilleres: oficinas generales;
- Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos;
- Tec. de Monterrey - Preparatoria;
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos;
- Fundación Don Bosco;
- Secretaria de Educación Pública;
- Centro para el Desarrollo de las Mujeres (Instituto de la Mujer para el Estado de Morelos);
- Preparatoria Federal por Cooperación (PREFECO) Andrés Quintana Roo;
- IEBEM;
- Instituto de Psicoterapia Integral y Ciencias de la Salud;
- UNIVAC;
- Consultorio particular;
- Universidad Tecnológica del Sur del Estado de Morelos.

Programa Universitario de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la UAEM

Diseño de programas de estudio;

- Gestión de unidades inclusiva;

- Adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad;
- Capacitación y asesoramiento a docentes que tienen a estudiantes con alguna discapacidad; Adecuaciones físicas.

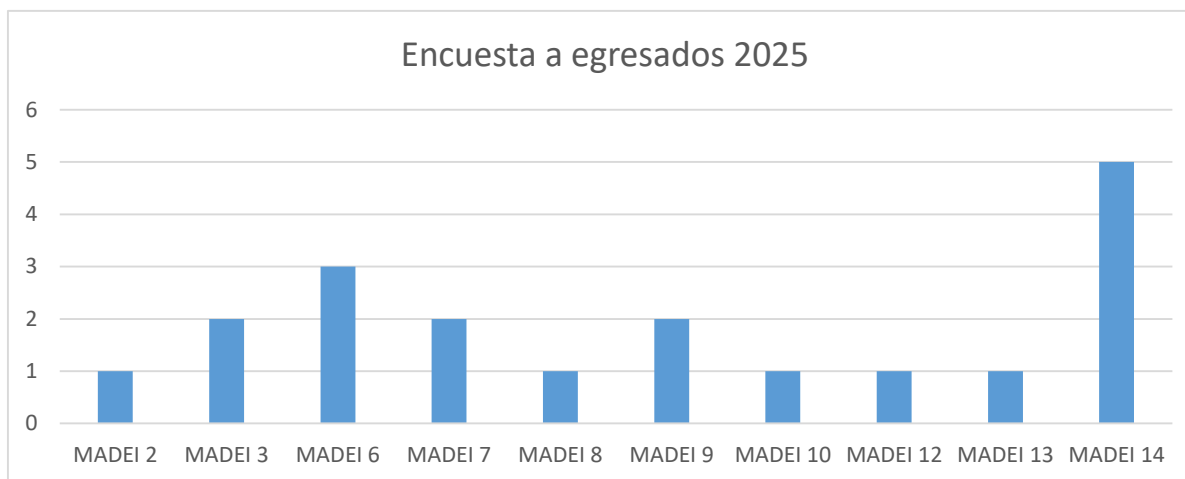
Instancias Gubernamentales nacionales e internacionales

- Jurídico;
- Adecuaciones;
- Turismo;
- Transporte adaptado;
- Adecuación de movilidad con personas con discapacidad;
- Deporte;
- Deporte adaptado;
- Seguridad;
- Monitoreo e inteligencia de vigilancia electrónica;
- Adecuaciones;
- Secretaría del trabajo y previsión social;
- Adecuaciones para la inclusión laboral;
- Capacitación de empresas;
- Educación;
- Capacitación a docentes de educación básica;
- Organizaciones ONG;
- Empresas;
- Asesoría de recursos humanos para la inclusión laboral de trabajadores con alguna discapacidad;
- Atención a personas bajo condiciones de vulnerabilidad;
- Consultorías particulares;
- Asociaciones Civiles;
- Atención a personas con discapacidad;
- Atención a minoría y grupos vulnerados;
- Atención a migrantes.

En febrero 2025, se realizó nuevamente una encuesta a los egresados de la MADEI, en la que participaron 18 egresados de las generaciones 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 y 14, tal y como se muestra en el Gráfico 6. Durante su trayectoria en la MADEI, todos ellos

recibieron beca por parte de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti), antes Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT).

Gráfico 6. Participación de egresados 2025



Fuente: Comisión de Reestructuración Curricular 2025

El 100% de los participantes que respondieron la encuesta consideran que fue buena elección haber cursado sus estudios de posgrado en el programa de la MADEI. El 83.33% mencionan estar “satisfechos” y “muy satisfechos” con el programa educativo de la MADEI. El 88.88%, consideran que el plan de estudios les proporcionó una formación para desarrollarse laboralmente. Sin embargo, el 22.22% resaltan una área de mejora, referente a las competencias adquiridas, ya que consideran que “hacen falta más seminarios de inclusión en otras áreas”, así como “materias que hablen acerca del eje cuantitativo en resultados de la intervención” y “más contenido educativo y prácticas en otros contextos”.

El 44.44%, menciona haber participado con su Director de tesis o con algún integrante de su comité tutorial en congresos internacionales. El 22.22% manifestaron que durante su trayectoria como estudiantes de la MADEI participaron con su Director/a de tesis en actividades con el sector productivo, social o gubernamental. El 77.78% de los egresados mencionaron que su trabajo de tesis estuvo vinculado con la inclusión educativa, mientras que el 88.88% mencionaron que su trabajo de tesis estuvo vinculado con la atención a la diversidad.

3.5. Datos de oferta y demanda educativa

En este apartado se consideran, en primer lugar, datos sobre la oferta educativa, en específico de formaciones profesionales universitarias similares, parecidas o idénticas al programa educativo de posgrado al momento en que se presentó inicialmente. En segundo término, y relacionados con la demanda educativa, se indican algunos datos referidos a la demanda efectiva sobre este Programa Educativo de Posgrado.

Oferta educativa

Al realizar un análisis de la oferta existente se identificó que en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), tiene un registro de 211 instituciones de educación superior, de las cuales, con base al anuario estadístico de posgrados 2021-2022 se localizan los programas de posgrado similares al que se sustenta en el presente documento, tal y como se muestra en la tabla 5:

Tabla 5. *Programas similares a la MADEI*

Programas similares	Institución	Estado
Maestría en Inclusión Educativa	Centro de Estudios Universitarios Xochicalco	Baja California
Maestría de Inclusión Social, Género y Derechos Humanos	Universidad Internacional de la Paz	Baja California Sur
Maestría en Educación para la Diversidad	Instituto Multidisciplinario de Especialización	Campeche
Maestría en Estudios de Diversidad Cultural y Espacios Sociales	Universidad Autónoma de Chiapas	Chiapas
Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural	UNIR México	Ciudad de México
Maestría en Altas Capacidades y Educación Inclusiva	Centro Universitario Aula Digital México	Ciudad de México

Programas similares	Institución	Estado
Maestría en Inclusión Educativa	Instituto Tepeyac A. C.	Guanajuato
Maestría en Educación Inclusiva	Centro de Aprendizaje y Superación	Michoacán
Maestría en Educación Inclusiva	Instituto Universitario Puebla	Michoacán
Maestría en Educación Especial e Inclusión	Universidad Monter	Michoacán
Maestría en Educación Especial e Inclusión Educativa	Universidad Nova Spania	Michoacán
Maestría en Educación Inclusiva	Escuela Normalde Especialización Maestro Humberto Ramos Lozano	Monterrey
Maestría en Educación Inclusiva	Instituto Superior para la Educación Integral de Monterrey (ISEIM)	Monterrey
Maestría en Educación con énfasis en Atención a la Diversidad	Escuela de Posgrados	Nayarit
Maestría en Educación Inclusiva	Universidad Anáhuac	Online
Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural	Universidad del Bosque	Online
Maestría en Intervención Social y Comunitaria	Fundación Universitaria Iberoamericana	Online
Maestría en Educación Inclusiva	Instituto Universitario Puebla S. C.	Puebla

Programas similares	Institución	Estado
Maestría en Educación Inclusiva	Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa	Sinaloa
Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo	Instituto de Educación Superior del Magisterio	Tabasco
Maestría en Educación Inclusiva	Instituto Moderno de Aprendizaje Superior	Tabasco
Maestría en Educación Inclusiva	Universidad Alfa y Omega	Tabasco
Maestría en Educación Inclusiva	Universidad Asbemaan	Tabasco
Maestría en Educación Especial Inclusiva	Universidad Valle del Sureste	Tabasco
Maestría en Educación Especial con Enfoque de Inclusión Social, Educativa y Laboral	Centro Latinoamericano de Estudios Superiores A. C.	Veracruz
Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo	Universidad Pedagógica Veracruzana	Veracruz
Maestría en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad	Centro de Estudios Veracruz	Veracruz

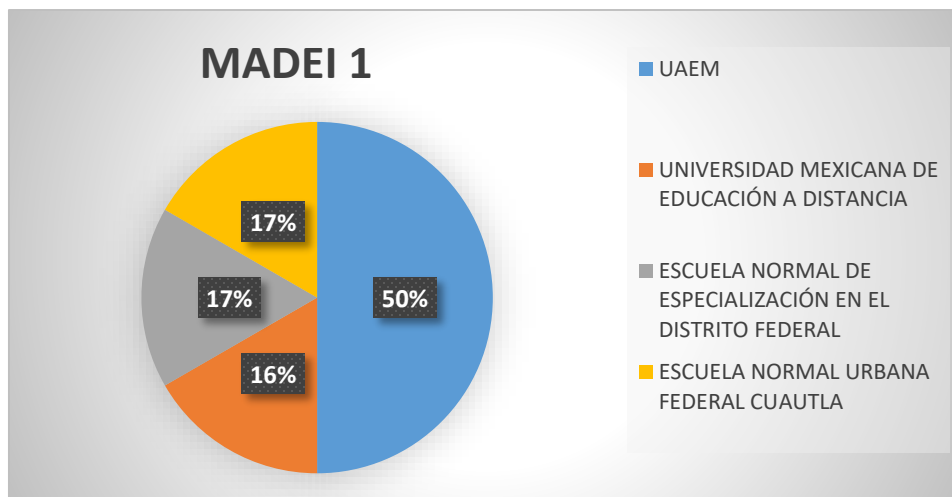
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2023

Demanda educativa

Hasta el momento la MADEI ha recibido estudiantes de diversas Universidades públicas y privadas de todo el país, así como de Escuelas Normales del territorio nacional, y de diferentes Universidades del extranjero.

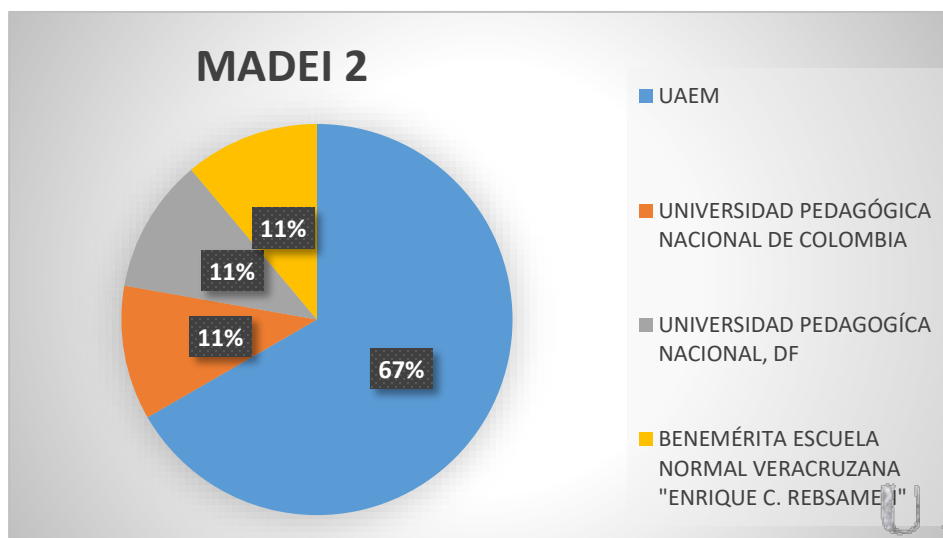
A continuación se detallan los datos señalados (expresados en porcentaje), por cada generación que ha ingresado a la MADEI desde la generación 1 hasta la generación 16 que ingresó en enero 2025.

Gráfico 7. *Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 1*



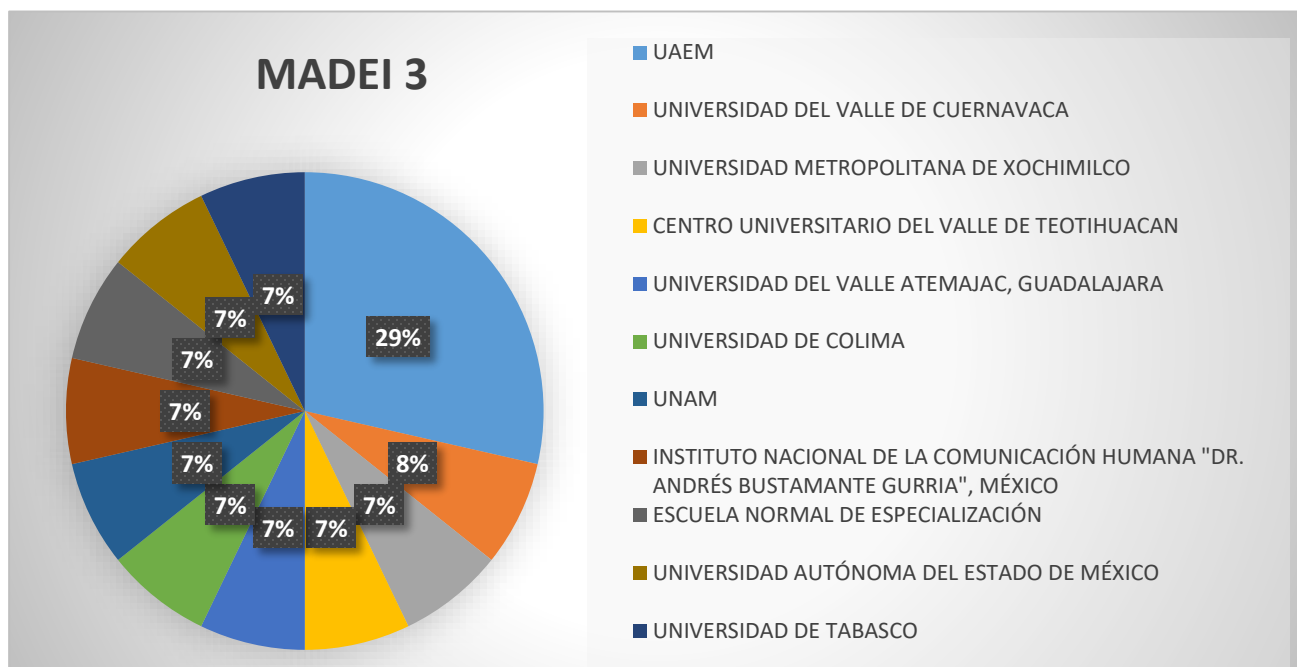
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 8. *Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 2*



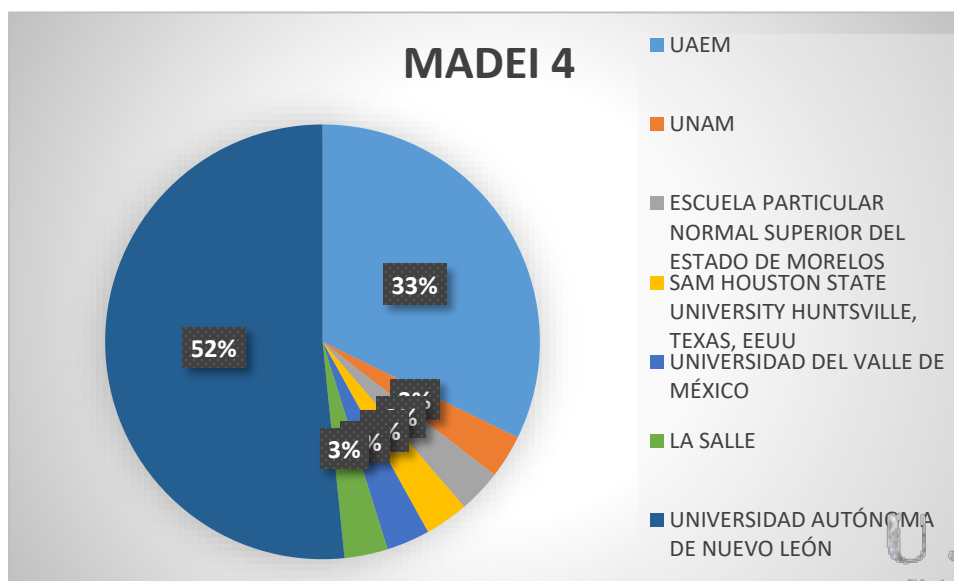
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 9. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 3



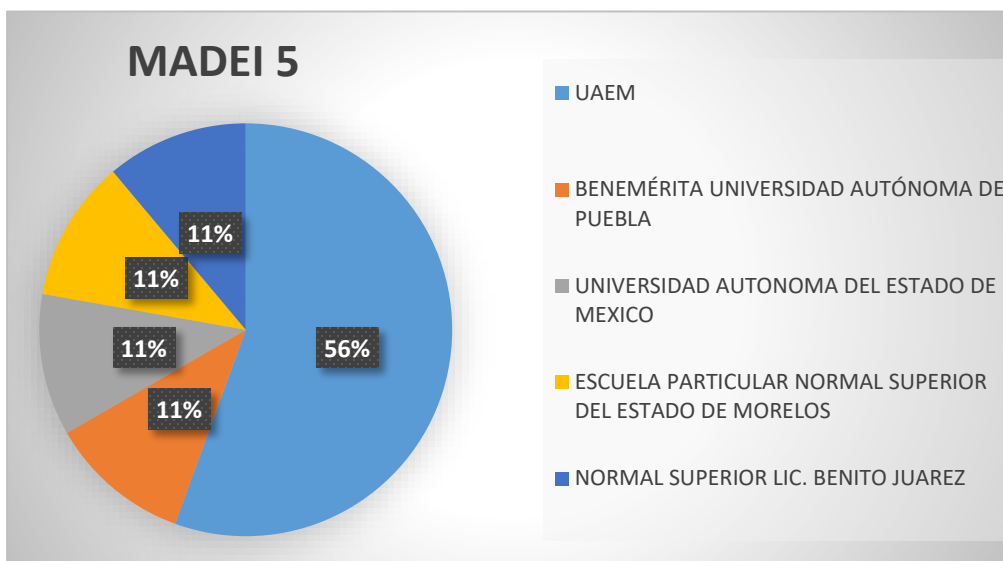
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 10. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 4



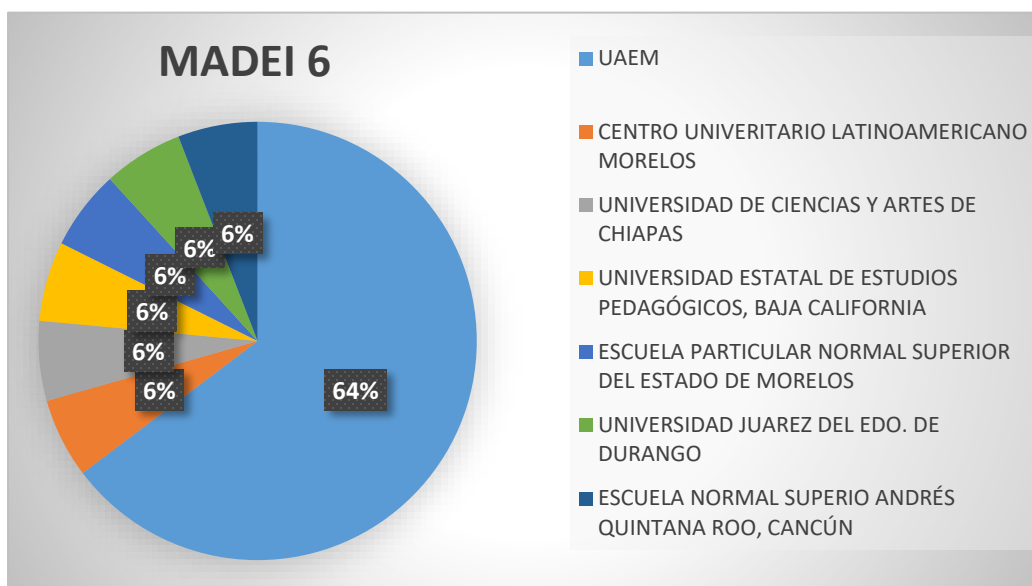
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 11. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 5



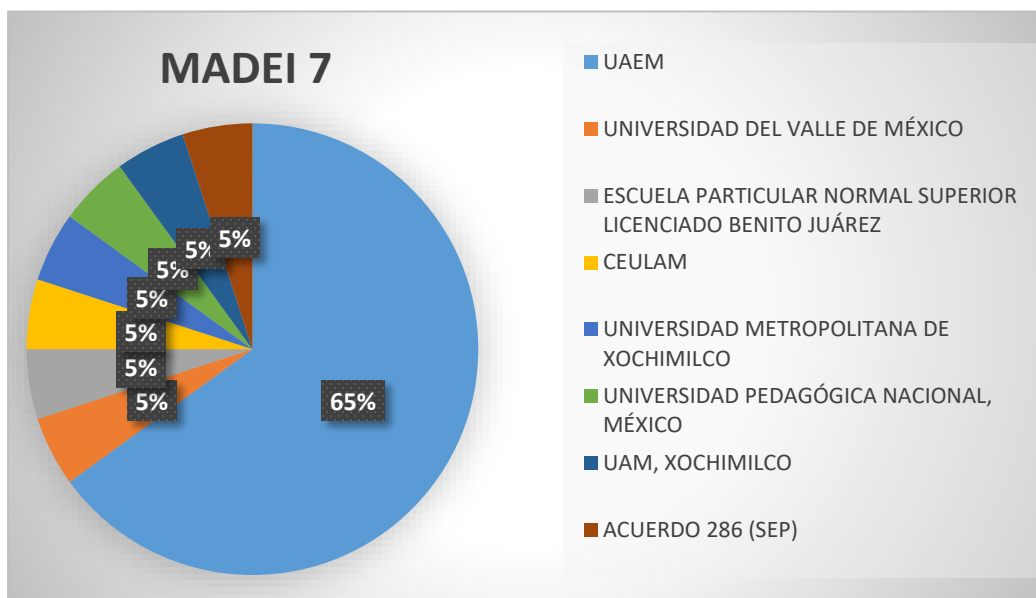
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 12. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 6



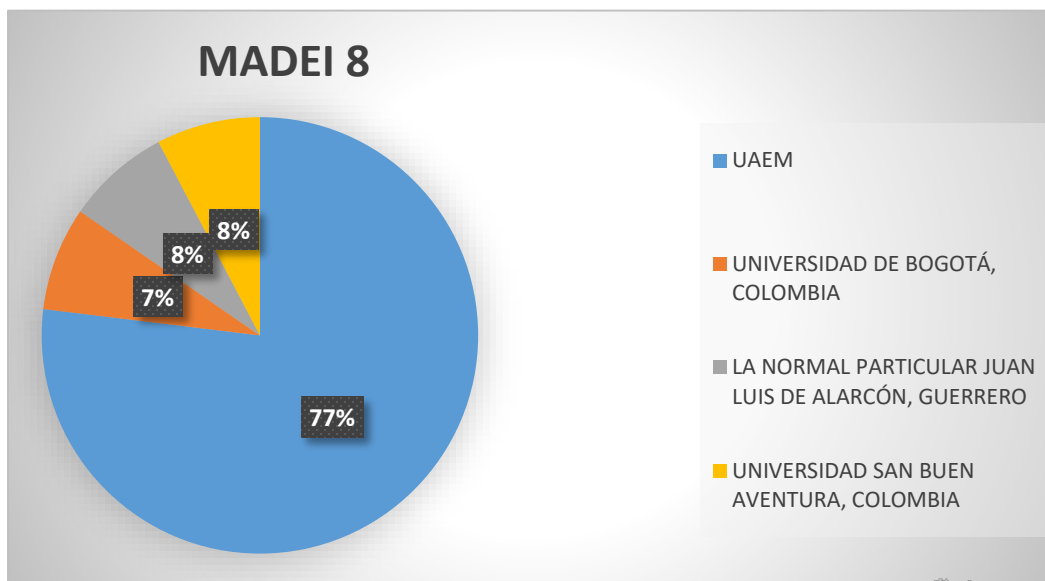
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 13. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 7



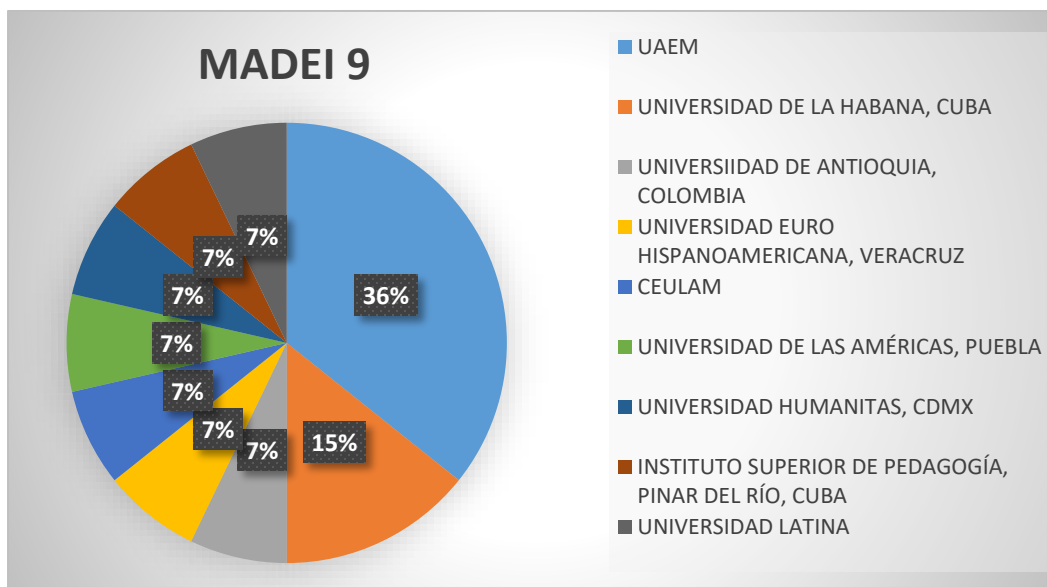
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 14 Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 8



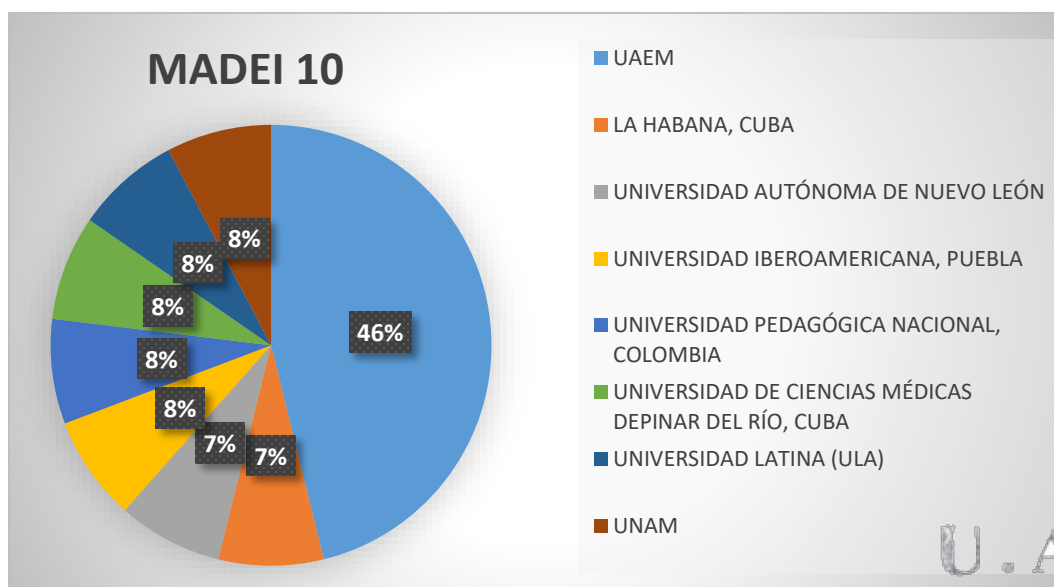
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 15. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 9



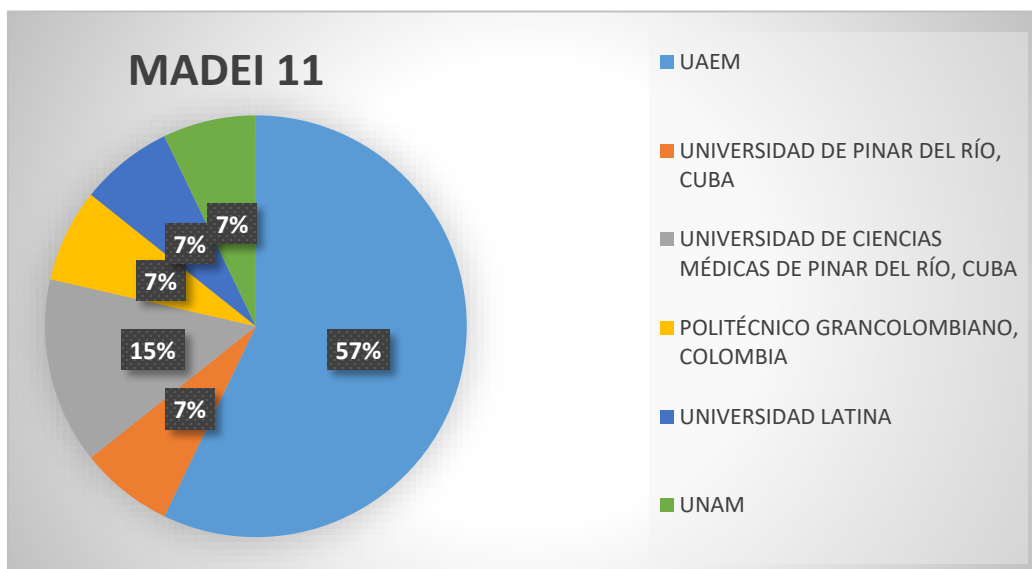
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 16. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 10



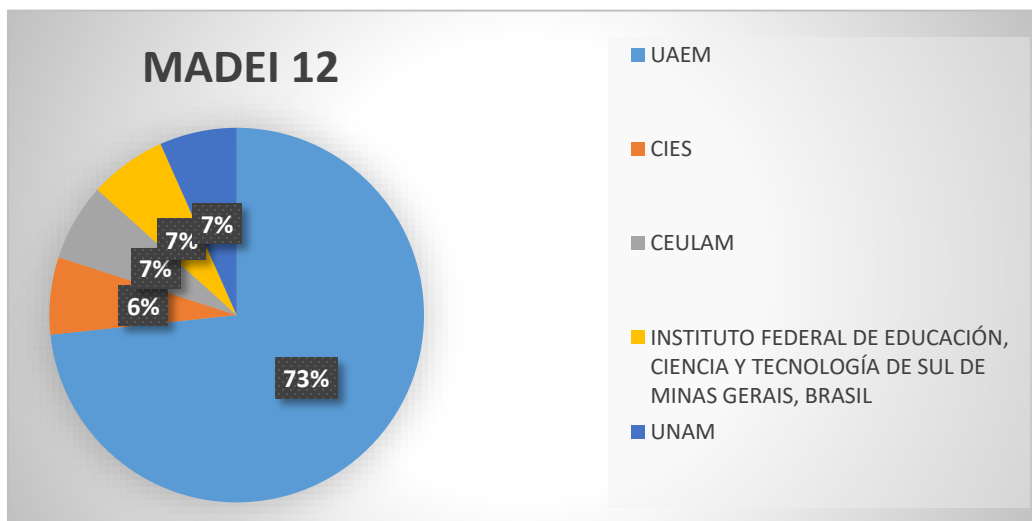
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 17. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 11



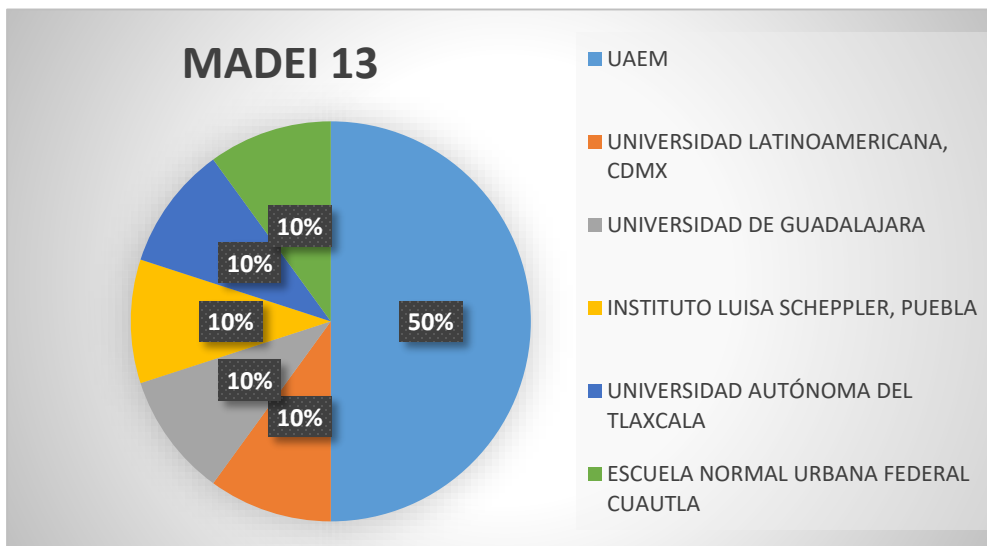
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 18. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 12



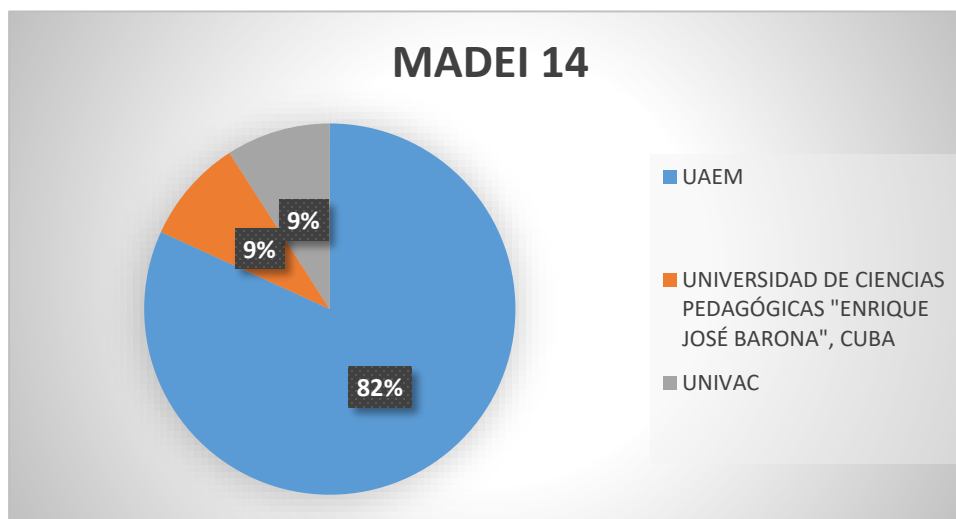
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 19. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 13



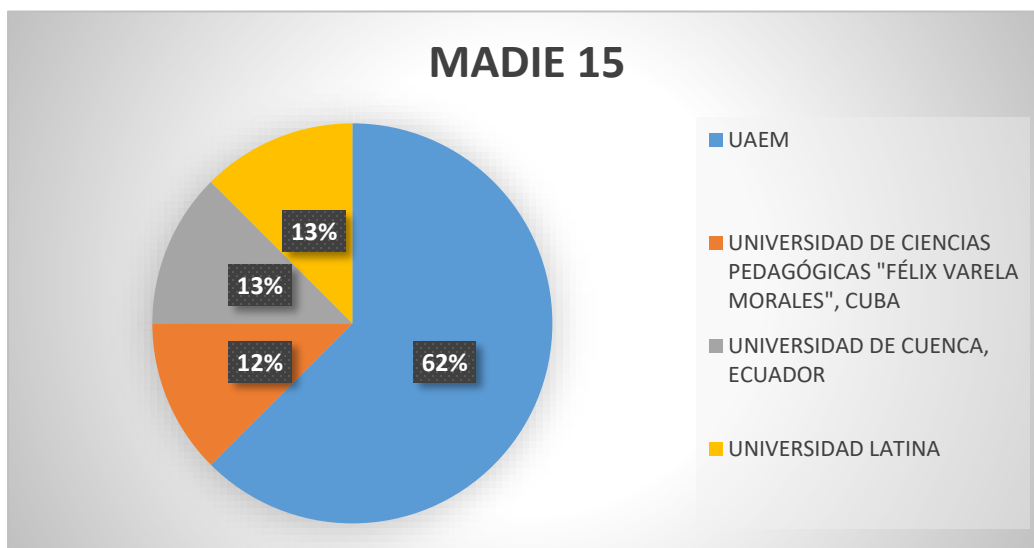
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 20. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 14



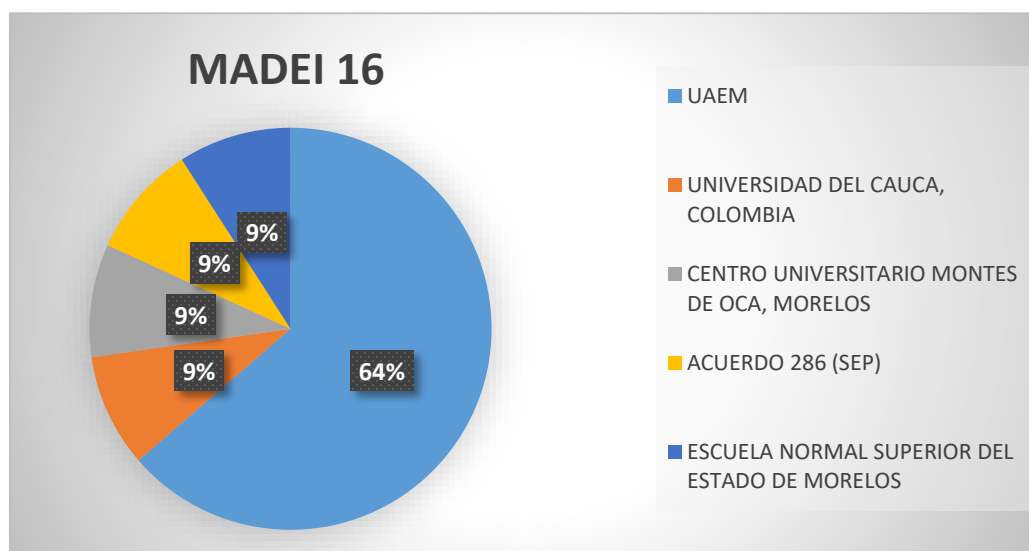
Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Gráfico 21. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 15



Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

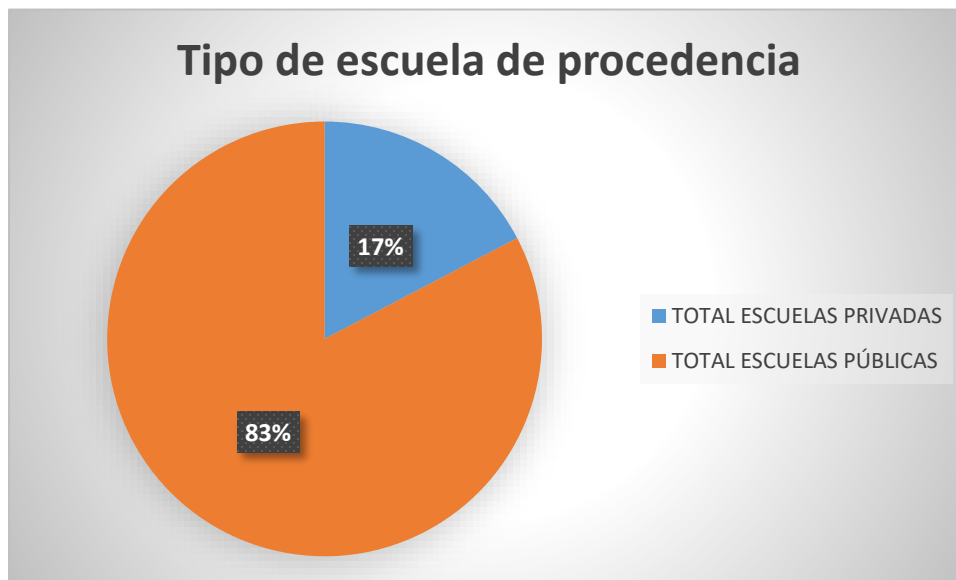
Gráfico 22. Universidades de origen del estudiantado de la MADEI | Generación 16



Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Es importante destacar que de todas las generaciones de la MADEI, incluyendo la generación 16, que ingresó en enero del 2025, el 83% provienen de instituciones públicas, y el 17% de instituciones privadas, tal y como se muestra en el Gráfico 23.

Gráfico 23. Tipo de escuela de procedencia del estudiantado de la MADEI

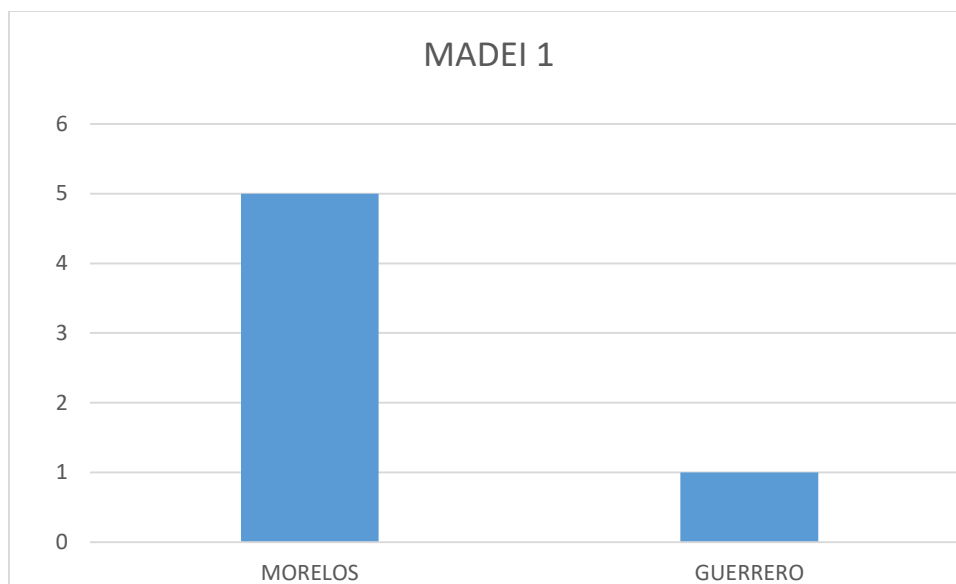


Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Cabe resaltar que en el 61% del estudiantado es proveniente de la UAEM, sin embargo, se presenta diversidad considerando las unidades académicas de origen, esto evidencia el enfoque multidisciplinario con que cuenta la MADEI y no es de autoconsumo para la Facultad de Comunicación Humana, ya que hasta ahora ha captado egresados de la Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Educación, Licenciatura en Filosofía y Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en pedagogía, Licenciatura en administración, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Seguridad Ciudadana, etc.

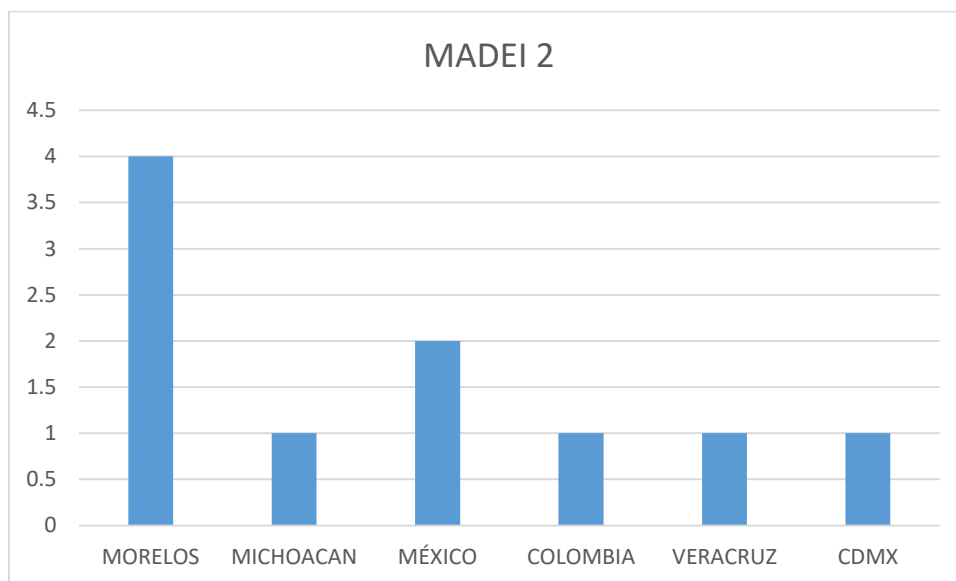
Con relación al lugar de procedencia de las y los estudiantes, a continuación se desglosa en las siguientes gráficas la captación nacional e internacional de las generaciones desde la 1 que ingresó en el 2010 hasta la generación 16 que ingresó en enero 2025.

Gráfico 24. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 1



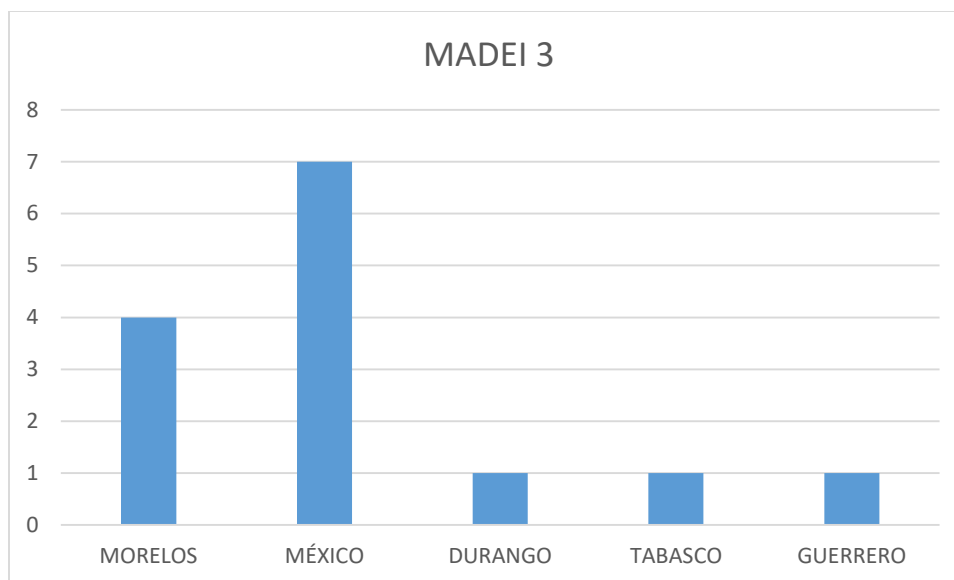
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 25. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 2



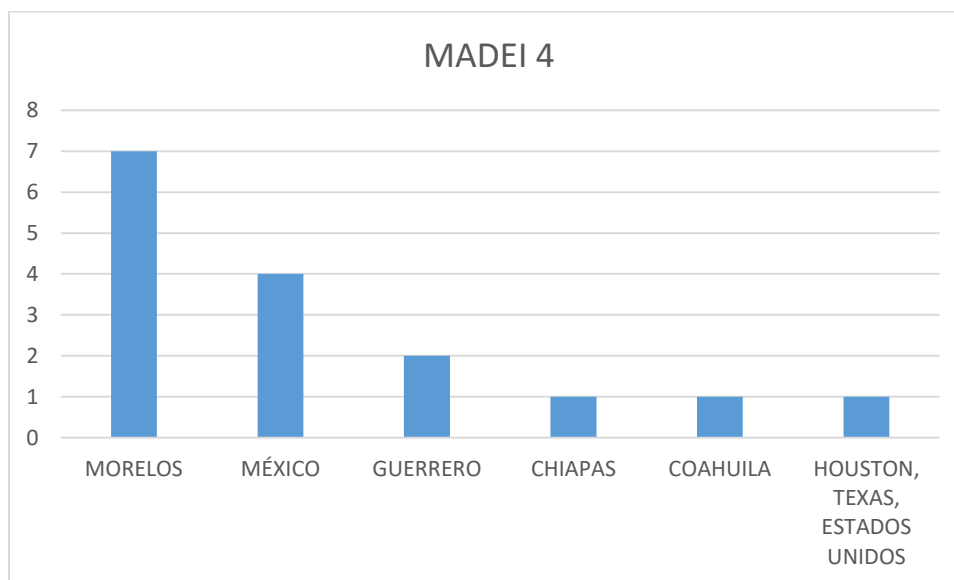
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 26. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 3



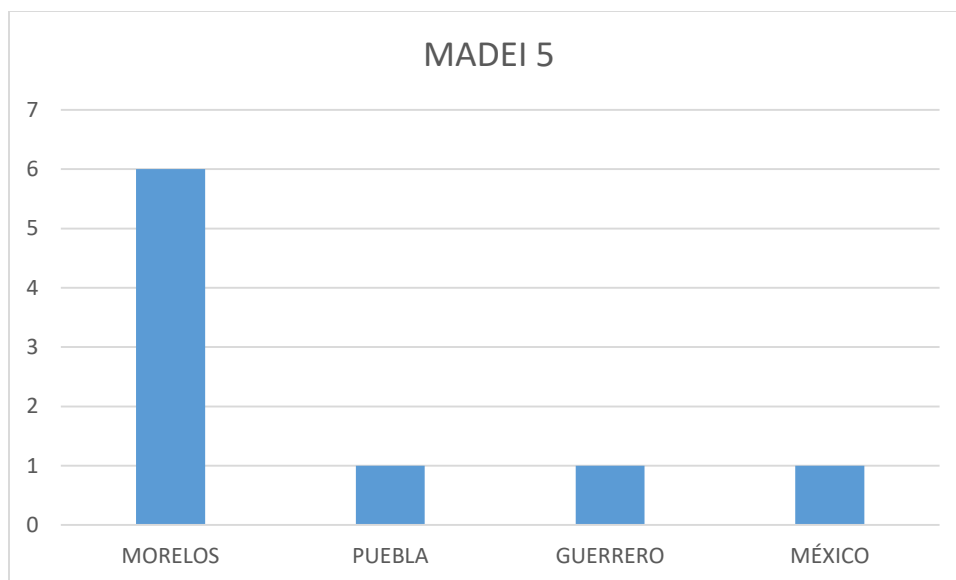
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 27. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 4



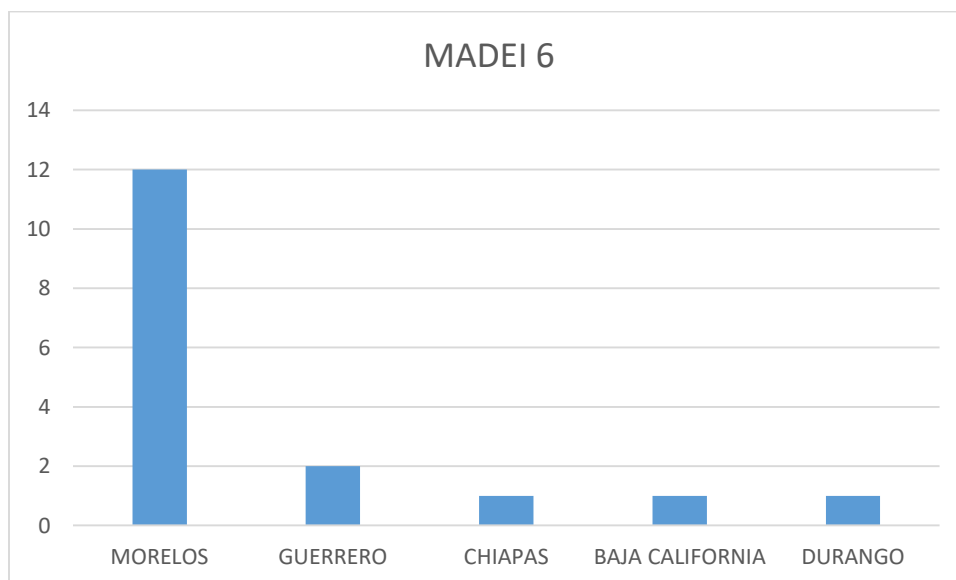
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 28. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 5



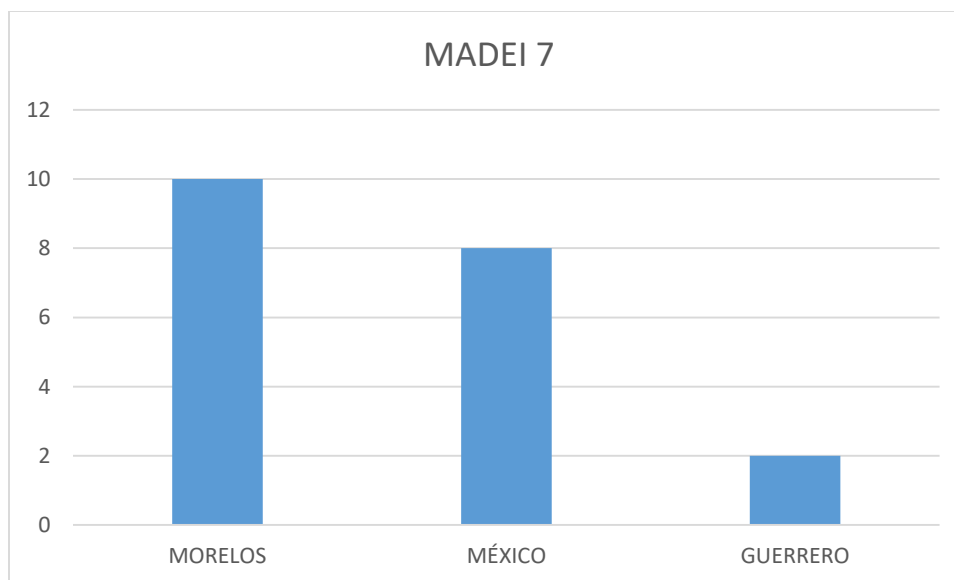
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 29. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 6



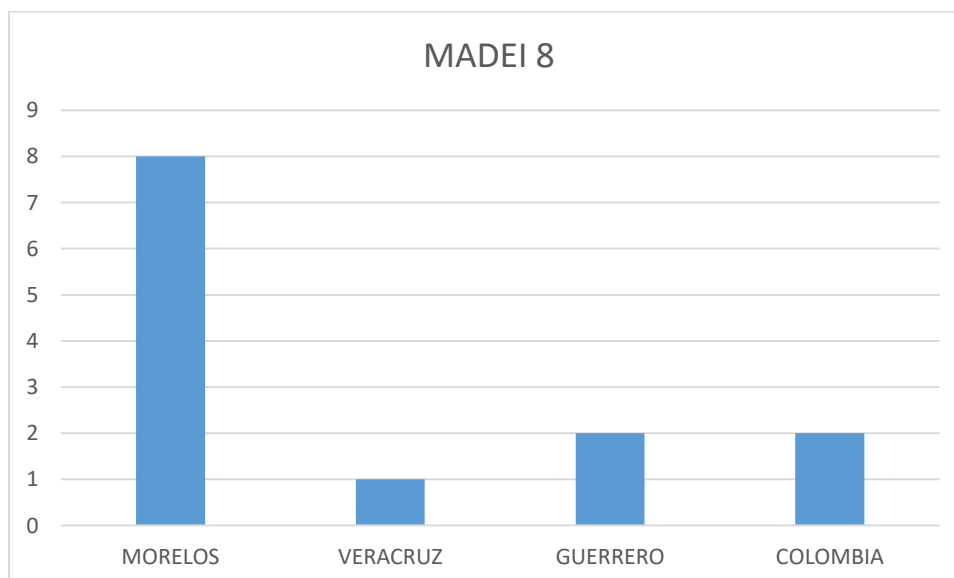
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 30. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 7



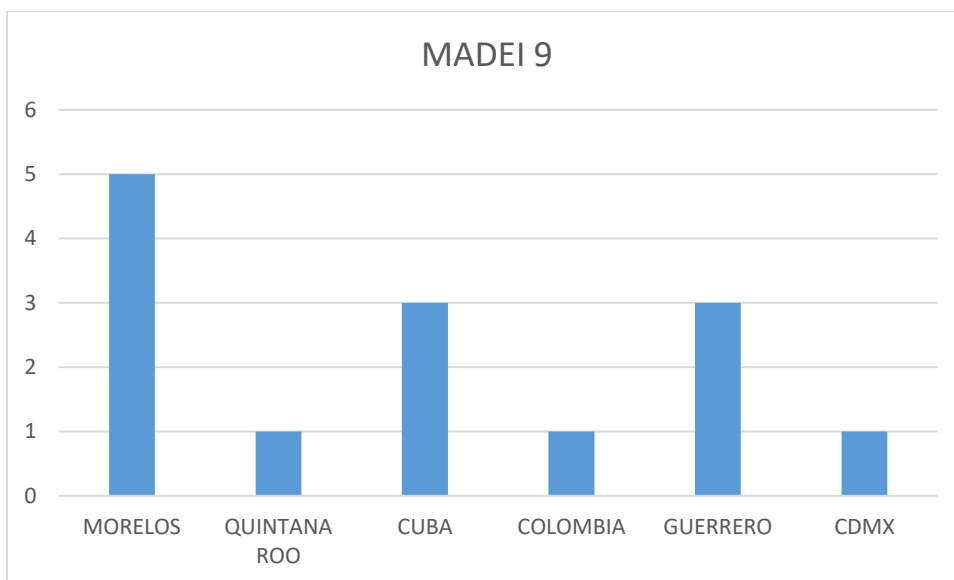
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 31. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 8



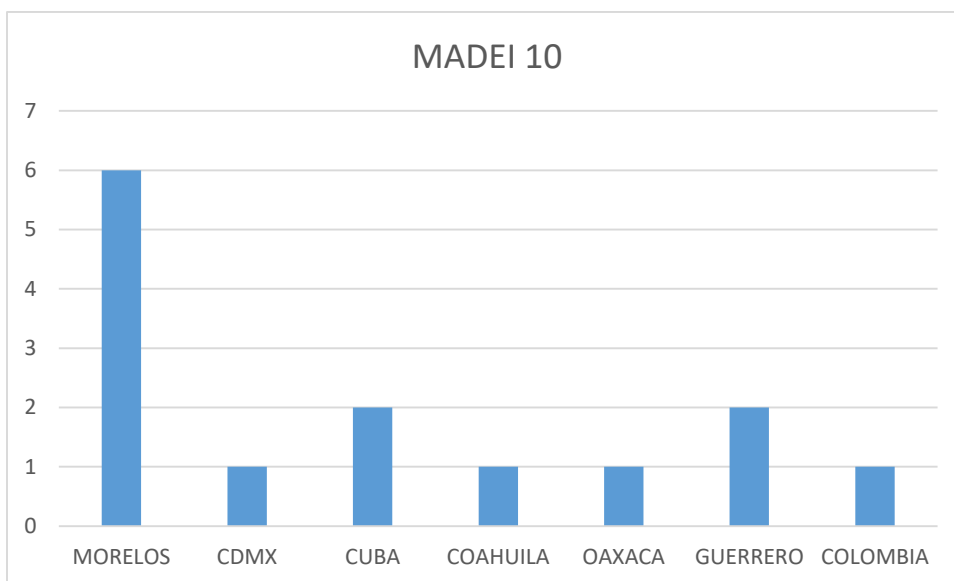
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 32. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 9



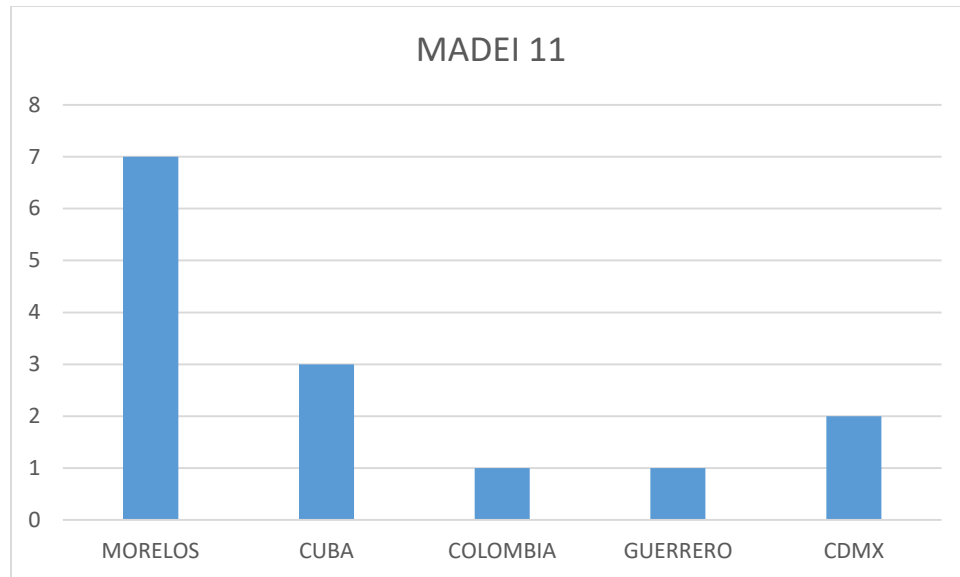
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 33. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 10



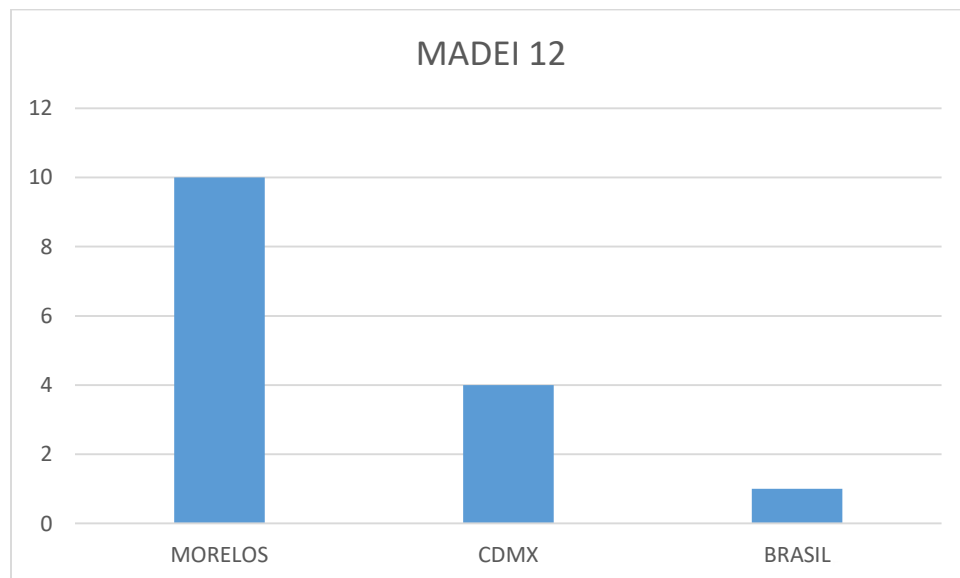
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 34. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI| Generación 11



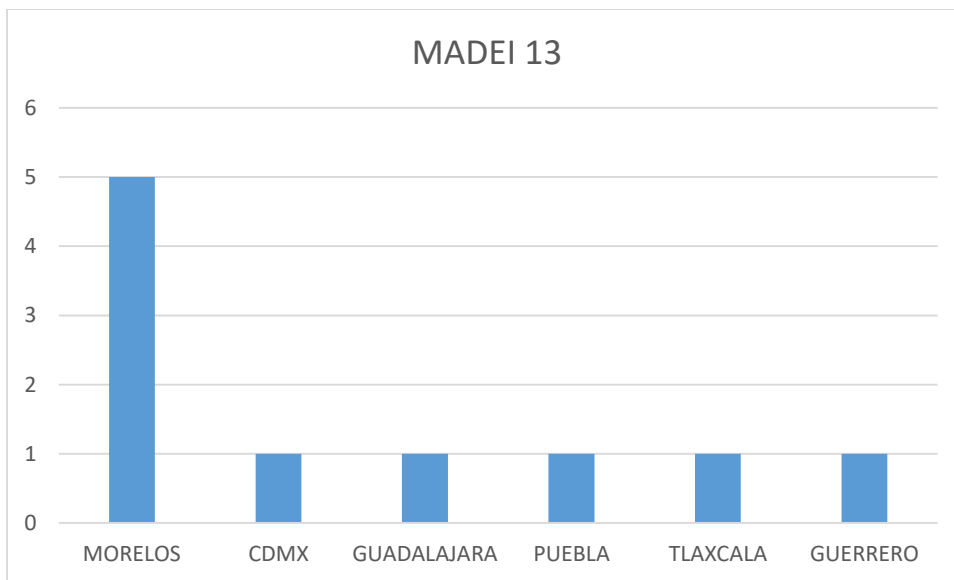
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 35. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI| Generación 12



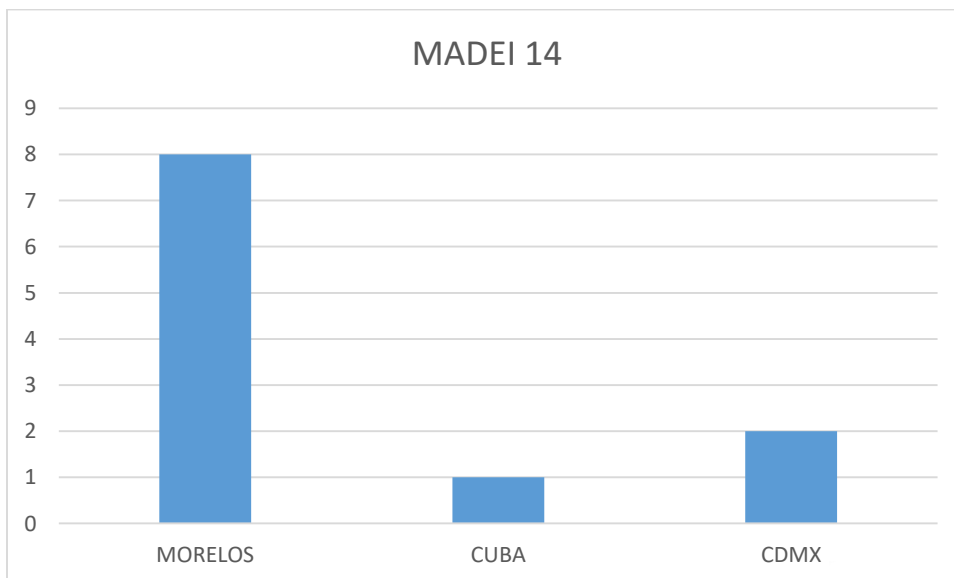
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 36. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 13



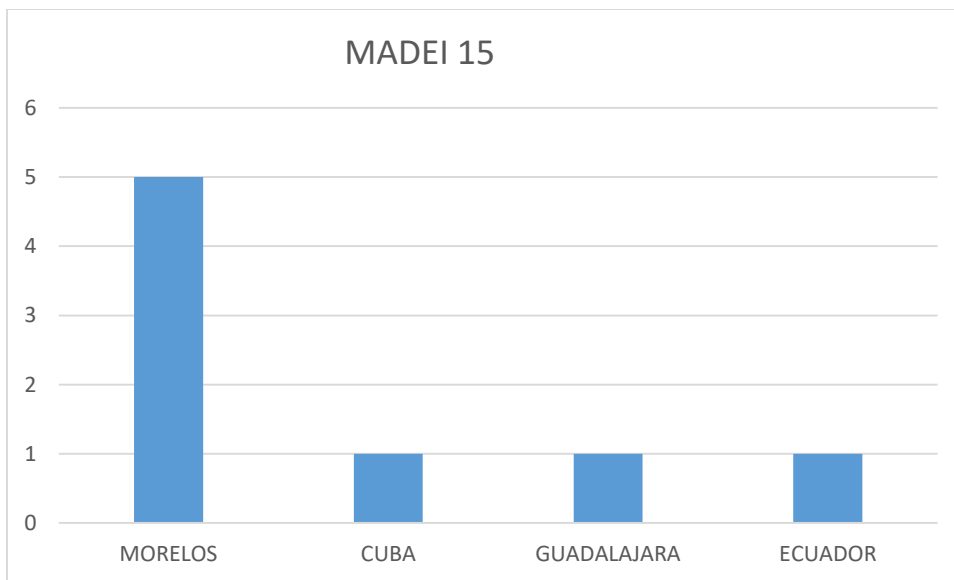
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 37. Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 14



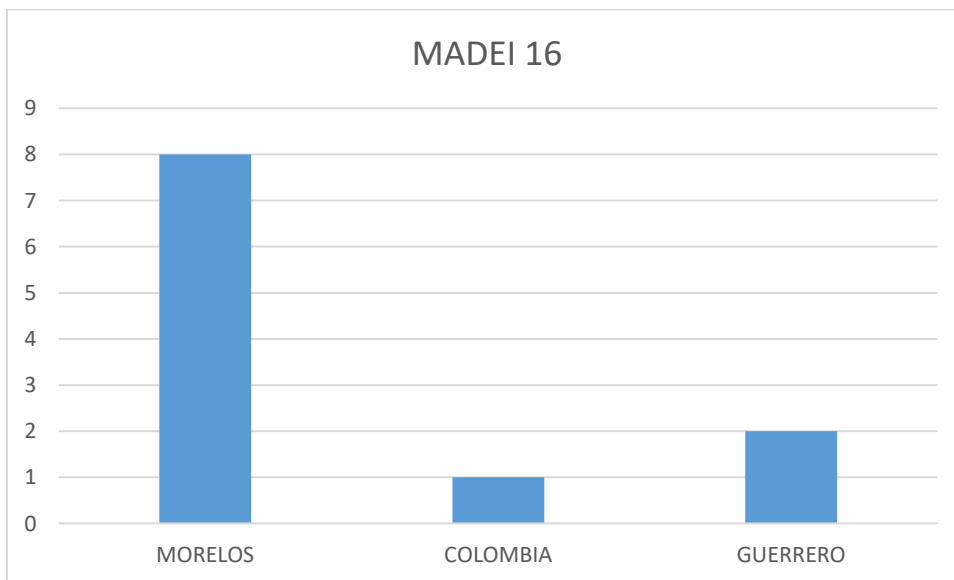
Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 38. *Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 15*



Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Gráfico 39. *Lugar de procedencia del estudiantado de la MADEI | Generación 16*



Fuente: Elaborado por la Comisión de reestructuración curricular 2025

Considerando su lugar de procedencia, se tiene que la MADEI genera una demanda regional, nacional e internacional siendo concordante con la proyección del plan de estudios de posgrado, ya que el 54% de nuestros estudiantes provienen del Estado de Morelos, el 36% provienen de diferentes Estados de la República Mexicana y el 10% provienen del extranjero.

3.6. Análisis comparativo con otros planes de estudios

Para demostrar la pertinencia, viabilidad y congruencia del mantenimiento de este programa educativo de posgrado, dentro de la oferta educativa de nuestra Máxima Casa de Estudios, desde su instrumentación original y hasta el momento actual, se realizó una revisión de programas nacionales e internacionales de maestría tanto en el campo de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales como también en el ámbito de la educación especial.

Programas internacionales

De los programas internacionales afines a la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (MADEI), seleccionamos ocho programas: “Master en Integración de Personas con Discapacidad” de la Universidad de Salamanca (España); “Maestría en Escuela de la Diversidad: Educación Inclusiva” de la Universidad Internacional de Andalucía (España); “Master en Educar en la Diversidad”, Universidad de La Laguna (España); “Maestría en Integración Educativa” de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina); “Maestría en Discapacidad e Inclusión Social” de la Universidad Nacional de Colombia (Colombia); “Master en Educación Inclusiva” de la Universidad de Camberra (Australia); “Master en Educación Inclusiva” de la Universidad de Manchester (Gran Bretaña) y “Master en Educación Especial, Inclusión y Estudios sobre Discapacidad” de la Universidad de Londres (Gran Bretaña).

Programas nacionales

Respecto a los programas afines impartidos en el contexto nacional, se consideraron en el análisis aquellos programas correspondientes a universidades e instituciones de educación superior reconocidas. Estos programas son: Maestría en Educación Inclusiva

del Centro de Aprendizaje y Superación (Michoacán), Maestría en Educación Inclusiva del Instituto Universitario Puebla (Puebla), Maestría en Educación Inclusiva de la Escuela normal de Especialización Maestro Humberto Ramos Lozano (Monterrey), Maestría en Educación para la Diversidad del Instituto multidisciplinario de especialización (Oaxaca), la Maestría en Estudios de Diversidad Cultural y Espacios Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, la Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Anáhuac, la Maestría en Educación Inclusiva de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa y la Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Tres de estos programas pertenecen a universidades públicas y cuatro programas se dictan en centros de especialización docente. Además, de dichos programas, uno de ellos se imparte en la región norte del país, dos de ellos se imparten en la región centro del país, dos en la región sur, dos en la región este y uno en la región oeste del país.

Análisis comparativo

Se realizó un análisis comparativo de los programas similares a la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, tomando en cuenta tres aspectos clave:

- a) Enfoque de la atención a la diversidad y la educación inclusiva;
- b) El perfil de egreso y
- c) La estructura curricular y el sistema de créditos.

Respecto al *enfoque* que fundamenta la concepción teórica y la práctica en el campo de la atención a la diversidad y la educación inclusiva, el acento está puesto en los aspectos pedagógicos y sociales, y no en los condicionantes biológicos y organicistas que tradicionalmente se utilizaron en la explicación de la diversidad. Por su parte, los programas nacionales subrayan la idea de integración como instancia vertebradora de la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

Como señalamos en el análisis de los paradigmas y enfoques dominantes en el campo disciplinar, los planteamientos actuales dominantes de la atención a la diversidad y la educación inclusiva, no sólo en el terreno legislativo sino también en las dimensiones epistemológicas, teóricas y de la intervención práctica, se asientan actualmente sobre

una concepción inclusiva. Nuevamente se subraya el hecho de que los sistemas educativos junto con las políticas sociales y de salud, en buena parte de los países más representativos, entre ellos México, van siguiendo un rumbo inclusivo, a partir de Organismos Multilaterales.

Los planteamientos inclusivos, están en consonancia con principios de equidad y justicia en condiciones de mayor calidad, tanto en el plano educativo como en el de salud y desarrollo social. Un enfoque inclusivo va más allá de los componentes clásicos de los enfoques médico-clínico que ponen el acento en el déficit y la rehabilitación. Posibilita una mayor contextualización de la atención a la diversidad, tomando en cuenta las barreras que la escuela y la sociedad establecen para la atención a la diversidad. En la tabla 6, se muestra un análisis comparativo de programas que tienen un enfoque de atención a la diversidad y educación inclusiva.

Tabla 6. *Análisis comparativo de programas con enfoques en atención a la diversidad y educación inclusiva*

TIPO	PROGRAMA	UNIVERSIDAD	ENFOQUE DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
INTERNACIONALES	Master en Integración de Personas con Discapacidad	Universidad de Salamanca (España)	Integración/Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Escuela de la Diversidad: Educación Inclusiva	Universidad Internacional de Andalucía (España)	Inclusión: perspectiva pedagógica/escolar
	Master en Educar en la Diversidad	Universidad de La Laguna (España)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Integración Educativa y Social	Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)	Integración/Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Discapacidad e Inclusión Social	Universidad Nacional de Colombia (Colombia)	Inclusión: perspectiva social

TIPO	PROGRAMA	UNIVERSIDAD	ENFOQUE DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
	Maestría en Educación Inclusiva	Universidad de Camberra (Australia)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Educación Inclusiva	Universidad de Manchester (Gran Bretaña)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Educación Especial: Inclusión y estudios sobre discapacidad	Universidad de Londres (Gran Bretaña)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
NACIONALES	Maestría en Educación Inclusiva	Centro de aprendizaje y superación (Michoacán)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural	Universidad CESUMA (Puebla)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Educación Inclusiva	Escuela Normal de Especialización Maestro Humberto Ramos Lozano (Monterrey)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Educación para la Diversidad	Instituto multidisciplinario de especialización (Oaxaca)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Estudios de Diversidad Cultural y Espacios Sociales	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Educación Inclusiva	Universidad Anáhuac (CDMX)	Inclusión: perspectiva pedagógica
	Maestría en Educación Inclusiva	Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa	Inclusión: perspectiva pedagógica/social

TIPO	PROGRAMA	UNIVERSIDAD	ENFOQUE DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
	Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo	Universidad Pedagógica Veracruzana	Inclusión: perspectiva pedagógica
	Maestría en Educación Inclusiva	UMEP (Universidad Mexicana de Estudios y Posgrados)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Inclusión social y género	Instituto Universitario de las Naciones Hispanas (IUNHi) Hidalgo	Inclusión: perspectiva social
	Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural	UNIR La Universidad en Internet	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
	Maestría en Inclusión y Atención a la Diversidad	Universidad de Guadalajara (Red Universitaria de Jalisco)	Inclusión: perspectiva pedagógica/social
ESTATAL	Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Inclusión: perspectiva pedagógica/social

Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

De manera evidente, los enfoques sobre los que se asientan los programas analizados condicionan el *perfil de egreso* que proponen para las y los estudiantes. En tal sentido, los programas internacionales señalan un perfil de egreso que combina aspectos con orientación profesional y de investigación en el campo de la educación inclusiva.

Pretenden que las y los estudiantes alcancen el dominio de herramientas y estrategias, tanto de intervención en contextos educativos inclusivos, como de gestión de programas de atención a la diversidad.

En el caso de los programas nacionales, en el perfil de egreso también se combinan aspectos profesionales con elementos propios de la investigación científica educativa. Sin embargo, en los aspectos profesionales se subraya el dominio de estrategias de diagnóstico e intervención disciplinar e interdisciplinar. En la tabla 7 se muestra un análisis comparativo de los perfiles de egreso, de diferentes programas relacionados con la atención a la diversidad y educación inclusiva.

Tabla 7. *Análisis comparativo de programas sobre perfiles de egreso*

PROGRAMA	UNIVERSIDAD	PERFIL DE EGRESO
Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Los egresados y egresadas de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva serán maestros y maestras que tendrán las competencias para: ● Aplicar diferentes herramientas teórico-conceptuales y metodológicas relacionadas con la educación inclusiva y atención a la diversidad para la interpretación de fenómenos en escenarios educativos en diversos ámbitos (internacionales, nacionales o regionales). ● Identificar las necesidades de intervención en escenarios educativos. ● Diseñar propuestas de intervención. ● Implementar programas de intervención. ● Evaluar programas de intervención. ● Brindar consultoría sobre atención a la diversidad para favorecer la educación incluyente.
Master en Integración de Personas con Discapacidad	Universidad de Salamanca (España)	● Formación teórica práctica general y especializada partiendo de una perspectiva interdisciplinaria. ● Intervención para la innovación y mejora de servicios que atienden a personas con discapacidad. ● Gestión y desarrollo de tareas directivas y de coordinación de equipos interdisciplinarios.
Maestría en Escuela de la Diversidad: Educación Inclusiva	Universidad Internacional de Andalucía (España)	● Contribución a la comprensión de lo que significa construir una escuela sin exclusiones. ● Diseño y desarrollo de políticas y respuestas educativas, curriculares y organizativas. ● Desarrollo de investigación en el campo de la educación inclusiva.
Master en Educar en la Diversidad	Universidad de La Laguna (España)	● Desarrollo de tareas relacionadas con el cambio de actitudes sociales respecto a la diversidad. ● Elaboración y aplicación de programas educativos y sociales, con carácter interdisciplinar. ● Desarrollo de investigación en el campo de la educación inclusiva.

PROGRAMA	UNIVERSIDAD	PERFIL DE EGRESO
Maestría en Integración Educativa y Social	Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)	• Comprender los fundamentos teóricos de la integración educativa y social. • Conocer los medios de acceso y ayuda que se requieren para atender la especificidad de las distintas necesidades especiales que presentan las personas con discapacidad. • Analizar las implicancias de la inclusión educativa en el sistema de educación común y especial. • Identificar las necesidades educativas especiales desde un enfoque colaborativo e interdisciplinar. • Interpretar las necesidades educativas especiales desde el enfoque interactivo y curricular; • Analizar el rol y las funciones que pueden cumplir los diferentes servicios educativos y sociales en el desarrollo de políticas inclusivas en los ámbitos educativo y comunitario. • Formular, implementar y dirigir proyectos de inclusión educativa y comunitaria; Conocer y aplicar estrategias de detección y prevención de discapacidades. • Proponer estrategias adecuadas para atender la diversidad.
Maestría en Discapacidad e Inclusión Social	Universidad Nacional de Colombia (Colombia)	• Contribuir a la explicación de los factores que determinan la ocurrencia de discapacidad en Colombia y en la región latinoamericana. • Construir argumentos conceptuales y operacionales innovadores que contribuyan a impulsar el desarrollo social de las personas con discapacidad, desde la perspectiva de los derechos humanos.
Maestría en Educación Especial	Universidad de Newcastle (Australia)	• Pericia en el campo de la educación especial inclusiva, tanto en su estudio como en su práctica. • Aplicar resultados de investigación que mejoren las prácticas de enseñanza en contextos educativos inclusivos
Maestría en Educación Inclusiva	Universidad de Cambera (Australia)	• Conocimiento de marcos teóricos e intervenciones prácticas con personas con necesidades educativas especiales. • Conocimientos y habilidades comunicativas, asesoramiento y colaboración en contextos inclusivos. • Conocimientos de enfoques teóricos para comprender y responder a los desafíos de la educación inclusiva
Maestría en Educación Inclusiva	Universidad de Manchester (Gran Bretaña)	• Conocimientos y habilidades críticas para la evaluación y análisis de investigación en el campo de la educación inclusiva. • Conocimientos y habilidades críticas para la evaluación y análisis de teorías y prácticas en educación especial y educación inclusiva. • Habilidades y ética para el aprendizaje y la investigación, de características independientes, autónomas y colaborativas.

PROGRAMA	UNIVERSIDAD	PERFIL DE EGRESO
Maestría en Educación Inclusiva	Centro de aprendizaje y superación (Michoacán)	*No especifica
Maestría en Educación Inclusiva	Instituto Universitario Puebla (Michoacán)	*No especifica
Maestría en Educación Inclusiva	Escuela Normal de Especialización Maestro Humberto Ramos Lozano (Monterrey)	El egresado estará capacitado para desempeñarse en dependencias educativas y centros escolares, y de investigación públicos o privados, de los diferentes niveles educativos.
Maestría en Educación para la Diversidad	Instituto multidisciplinario de especialización (Campeche)	*No especifica
Maestría en Estudios de Diversidad Cultural y Espacios Sociales	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)	Al término del programa de Maestría, el egresado tendrá un amplio dominio de aspectos teórico-metodológicos sobre las distintas perspectivas en torno a la diversidad cultural y los espacios sociales. Habrá desarrollado su creatividad y pensamiento crítico ante las problemáticas sociales y culturales y tendrá las habilidades y competencias para generar conocimiento original en ciencias sociales. Estará habilitado para transmitir y difundir los resultados de investigación utilizando distintos medios. Habrá, además, desarrollado valores y actitudes que promuevan el respeto y la equidad en las relaciones humanas.
Maestría en Educación Inclusiva	Universidad Anáhuac (CDMX)	Aplicar los principios teórico-metodológicos del campo educativo, con un espíritu inclusivo. Identificar las necesidades educativas especiales de los estudiantes para brindar respuestas educativas pertinentes. Valorar el papel de la familia como factor primordial de la inclusión social. Diseñar procesos e instrumentos de evaluación educativa que le permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PROGRAMA	UNIVERSIDAD	PERFIL DE EGRESO
Maestría en Educación Inclusiva	Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa	La MEI pretende que los egresados reconozcan los aspectos teóricos y epistemológicos que fundamentan la educación inclusiva y, con base en ello, apliquen nuevas estrategias de intervención que posibiliten dar respuesta a los retos que plantea la diversidad en contextos de exclusión, así como las barreras que se deben revertir para lograr una educación de calidad para todos y fomentar la participación social de manera democrática.
Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo	Universidad Pedagógica Veracruzana	Reconocer las políticas vigentes relativas a la Educación Inclusiva, a fin de poder comprender ampliamente la realidad actual de la Educación Especial y del sistema educativo. Conocer el proceso de detección y evaluación de los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación. Diseñar estrategias de intervención psicopedagógica que permitan proporcionar una respuesta educativa de calidad, acorde a las características de los niños, las niñas y los jóvenes que asisten a las Escuelas de Educación Básica, logrando con ello satisfacer sus barreras para el aprendizaje y la participación. Fortalecer habilidades y actitudes que les posibiliten su desarrollo como profesionales en constante actualización.

Fuente: Comisión de Reestructuración Curricular 2019

En referencia a la *estructura curricular y el sistema de créditos*, los programas internacionales se organizan tanto en módulos como en asignaturas. Los créditos van de 70 a 150 según los programas, destacándose la presencia de las prácticas profesionales en algunos de ellos, además de la realización de tesis o tesinas de investigación finales, fundamentalmente investigación de carácter aplicado.

En el caso de los programas nacionales, éstos se organizan, por lo general, en asignaturas agrupadas por ejes. No contemplan la realización de las prácticas profesionales. Generalmente se extienden durante dos años, salvo uno de ellos que tiene una duración de sólo un año. Todos ellos contemplan la realización de una Tesis o Tesina final. En la tabla 8, se muestra un análisis comparativo por programas internacionales, nacionales y el estatal, tomando en cuenta sus áreas de formación (Ver anexo 2).

En resumen, del análisis de los diferentes programas al crear y sostener la pertenencia de asegurar la continuidad de la MADEI, se consideró oportuno: a) que el programa educativo de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, asumiera un

enfoque inclusivo, centrado en las dimensiones educativas y sociales para la atención a la diversidad; b) que mantuviera una orientación profesional, dadas las demandas de conocimientos y capacidades que exige dicho enfoque; c) que se considerara la inclusión de las prácticas profesionales; d) que los productos generados del trabajo de tesis (tales como materiales didácticos, planes de intervención, instrumentos de evaluación), sean considerados un resultado final.

Además, se encontró que continúan siendo insuficientes las opciones de posgrado en México, y que la presente opción formativa, por lo menos en la Región Centro-Sur de la ANUIES, la MADEI es la única con orientación y perspectiva profesionalizante. Podemos afirmar que en realidad, en el país y en América Latina es una de las cinco opciones educativas de posgrado en este ámbito; se trata además de la primera Maestría en Educación Inclusiva en pertenecer al PNPC de CONACYT, esto, con base a la consulta realizada en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (al 31 de enero 2019).

3.7. Evaluación del programa educativo a reestructurar

Evaluación interna

La evaluación curricular interna propuesta tiene como propósito que el núcleo académico de la MADEI reflexione sobre la operación del plan de estudios, las trayectorias académicas de las y los estudiantes, las opiniones de los tutores, los avances del Proyecto Terminal para generar en colegiado estrategias para su mejora; dentro de los insumos para esta reflexión se consideran de la evaluación del sistema de tutorías y de las encuestas aplicadas a los egresados y egresadas, se han atendido las observaciones que a continuación se enlistan:

- Se amplió el núcleo académico incluyendo a dos profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, con trayectoria en grupos vulnerables, para diversificar y hacer más interdisciplinarios los temas de los trabajos terminales y su aplicación en la atención profesionalizante a la diversidad y la educación inclusiva y, a la inclusión educativa. Actualmente el núcleo académico está conformado por un total de 13 integrantes (7 mujeres y 6 hombres), de los

cuales seis cuentan con SNII I, y cuatro con nivel Candidato, contando con más del 76.92% del profesorado con esta distinción.

- De manera colegiada se analizaron y reestructuraron las LGAC de la MADEI en la reestructuración 2023, sustentando de manera explícita el trabajo de la inclusión y la diversidad para dar soluciones bajo el enfoque profesionalizante que en su versión anterior se encontraba implícita, circunscrita a la investigación y con limitantes en las formas de comunicación y diversidad, focalizándose en esta reestructuración en la importancia de la incidencia social en grupos vulnerables y/o vulnerados, las LGAC quedaron de la siguiente manera LGAC 1: Atención, diversidad y educación inclusiva, y LGAC 2: Atención, diversidad e inclusión educativa.
- Se cuenta con un aula accesible para las y los estudiantes de la MADEI. También existen otros espacios disponibles para que el estudiantado de la MADEI lo pueda utilizar, como por ejemplo dos cámaras Gesell, un aula multisensorial, un aula de psicomotricidad, un centro de cómputo, etc.
- Se revisó la flexibilidad curricular y la pertinencia de los seminarios, así como las LGAC y a los trabajos de proyecto terminal bajo el enfoque profesionalizante, realizando una reestructuración en estos elementos para fortalecer el perfil de egreso.
- Se crearon seminarios teóricos troncales obligatorios, con la finalidad de dar solidez a la formación del estudiantado para la atención a problemáticas de inclusión social y educativa en diversos contextos desde el nivel local, regional, estatal, nacional y/o internacional.
- Se modificó el eje de diseño y/o intervención quedando en eje de Diseño, Intervención y especialización, siendo congruente con el perfil de egreso, así como la profesionalización de la formación.
- Fueron incluidos como requisito de egreso la incidencia y retribución social, como parte de un mecanismo de reciprocidad del estudiantado al apoyo otorgado por CONAHCYT en su formación en pro de la sociedad.
- Derivado de la evaluación del Sistema de Tutorías, se analizaron los datos levantados a través del cuestionario que se aplica al estudiantado cada fin de

U.A.E.M.



SECRETARIA
GENERAL

semestre, lo que permitió contemplar el uso de las TIC's para mejorar la comunicación con sus directores y directoras de tesis y atender dudas de manera inmediata.

Evaluación externa

A partir de la Evaluación realizada por CONACyT en 2020 se ha estado trabajando en solventar las observaciones, se presentará en un primer momento las observaciones realizadas por la evaluación de pares de CONACyT, posteriormente se adjunta la tabla del FODA de la sección correspondiente para finalizar con el plan de trabajo que se ha estado desarrollando.

Sección: Estructura y personal académico del programa

CRITERIO Núcleo académico: se presentaron los siguientes juicios de valor

- El Núcleo Académico (NA) de la MADEI está conformado por 9 integrantes con categoría de PITC y con grado de Doctorado. El 100% de los PITC obtuvieron su doctorado en universidades distintas a la UAEM, y el 33.33% de ellos realizó sus estudios en el extranjero. Su formación multidisciplinar, se considera que fortalece el trabajo integral en atención a la diversidad y educación inclusiva. Más del 50% cuentan con constancias de otras organizaciones profesionales y académicas, así como con premios y reconocimientos.
- Buena productividad del 2016 al 2020 ha generado 111 artículos, 53 capítulos de libros, 9 libros, 155 ponencias, 44 conferencias magistrales y 274 trabajos presentados.
- El programa ha tenido una evolución relevante con respecto a la información de la última evaluación. El núcleo académico mantiene una vinculación con los distintos sectores de la sociedad, no solo en la docencia, sino también en la investigación, la cooperación nacional e internacional. Sus principales vínculos son con la Red Nacional e Internacional de Investigación en Fonoaudiología de la Fundación María Cano, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Barcelona, Universidad Iberoamericana de Colombia, asimismo tienen colaboración con Cuerpos Académicos de la UJED, UNAM, UACJ.
- El núcleo académico se involucra activamente en trabajos colaborativos en Redes Nacionales e Internacionales, así como con distintos cuerpos de otras instituciones, lo

que da pie, para que el estudiantado tenga actividades integradoras. Han generado productos adicionales a la tesis, como son ponencias, carteles, artículos, memoria de trabajo o capítulos de libro, desde la generación 4 hasta la generación 11 de recién ingreso.

CRITERIO Plan de Estudios: se presentó el siguiente juicio de valor

- El plan de estudios corresponde a una Maestría Profesionalizante, desde su creación en 2008, y sus reestructuraciones en 2012, 2016 y 2019; permiten observar que la actualización es sistemática y periódica y se realiza de manera colegiada. Una de sus metas es formar profesionales capaces de intervenir ante problemas prioritarios sobre la educación de calidad, igualdad de género, y reducción de las desigualdades, congruentemente con la Agenda 2030-UNESCO. Al ser conceptualmente un programa multidisciplinario, sus objetivos son formar maestros competentes en atención a la diversidad y educación inclusiva con conocimientos teóricos, metodológicos y de diseño o intervención en grupos vulnerados para el análisis y aplicación de prácticas y el diseño de programas que favorezcan la inclusión por los resultados que tienen se observa que sí contemplan las nuevas necesidades del sector social y gubernamental, principalmente.

CRITERIO Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento (LGAC)

Se presentaron los siguientes juicios de valor:

- Las Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento (LGAC) fueron actualizadas en el 2019 y nuevamente en el 2023, de esta forma, se considera que están asociadas a las prioridades de formación e investigación del posgrado ya que abordan problemas de manera multidisciplinar y apegados a la ética profesional. La línea 1 (atención, diversidad concentra PITC con formaciones en psicología y audiología, que les permite intervenir sobre problemáticas con una orientación sobre los aspectos cognitivos, culturales y los factores de mediación en la evaluación de interacción escolar y no escolar. En la Línea 2 intervienen procesos de aprendizaje, cognitivos, afectivos, identificados en los grupos vulnerables en diversos contextos, diseñan lo propuestas de educación inclusiva. Esta Línea se vincula con los objetivos del Programa considerando la importancia de los elementos teórico-conceptuales e instrumentales suyoscentes a la

atención a la diversidad; educación inclusiva y prevención de exclusión en diversos contextos en las propuestas de intervención en el ámbito de la educación inclusiva.

- Se recomienda realizar un nuevo análisis de la reestructuración curricular que se llevará a cabo en el pertinencia del plan de estudios en la próxima 2022 en colaboración con todo el cuerpo académico reestructuración curricular 2022, sobre todo en las permitirá hacer una evaluación completa y LGAC. Así como fortalecer la productividad de profesores/as con el estudiantado. Asimismo es recomendable que se les de apoyo a los docentes que aún no se encuentran en el SNI para que apliquen en futuras convocatorias.

Tabla 9. Esquema del plan de mejora categoría 1

Objetivos	Acciones	Tiempo (Inicial – Final)	Producto esperado
Impulsar la redacción de artículos y/o presentación de talleres y ponencia de PITC del NA con estudiantes.	Implementar un taller extracurricular para el estudiantado de redacción de textos científicos que conste de un seguimiento mensual del avance de productos de calidad publicables en revistas indexadas y resúmenes para congreso.	agosto 2020- diciembre 2023	El 100% de los PITC tendrán un producto con el estudiantado, además de la tesis. Constancias de asistencia al taller de redacción y textos científicos.
Aumentar en un 10% la movilidad de los estudiantes y/o profesores a instituciones nacionales e internacionales de educación y sectores sociales.	Apoyo complementario con recursos autogenerados de la Facultad para la movilidad de los estudiantes y profesores y/o participación en convocatorias.	Agosto 2020- diciembre 2022	Cartas que avalen estancias y/o colaboraciones con instituciones nacionales e internacionales de educación y sectores sociales.
Incrementar a un 70% los PITC en el SNI y/o la pertenencia en asociaciones vinculadas a temáticas de las LGAC y posgrado.	Apoyar con recursos para la publicación de artículos y/o un libro en conjunto en revistas indexadas y de impacto.	enero 2021- enero 2023	Constancias de pertenencia al SNI y/o asociaciones

Sección: Estudiantes

CRITERIO Seguimiento de la trayectoria académica, tutorías y dirección de tesis: se presentaron los siguientes juicios de valor

- Existe evidencia de normas o procedimientos que establecen con claridad, objetividad y transparencia los mecanismos de las tutorías del estudiantado (desde su ingreso hasta su egreso), las acciones involucradas durante el proceso de formación del estudiantado y la dirección de tesis o trabajo terminal. El Seguimiento de la Trayectoria (ST) se realiza de manera colegiada entre el comité tutorial (CT), la Jefatura del Programa Educativo de Posgrado (JPEP), la coordinadora o el coordinador de la MADEI y la Comisión Académica (CA), desde la postulación hasta su egreso. Al ingreso, la alumna o el alumno solicitan que se asigne una investigadora o un investigador, como directora de tesis o director de tesis (DT) por medio de la CA de la MADEI tomando en cuenta la disponibilidad de espacios de dirección de tesis de los PITC del NA, las LGAC y la propuesta de proyecto del estudiantado, tal y como viene establecido en el Art. 65 del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP). Los procedimientos de seguimiento se rigen por las normas establecidas. El NA participa formalmente y de manera colegiada en las tutorías y en la designación de directoras de tesis o directores de tesis o trabajo terminal.
- Los integrantes del núcleo académico cumplen con el número de personas estudiantes dirigidos.
- Se realizan 4 seminarios en los que participan el estudiantado y el profesorado de manera regular para revisar los proyectos de investigación no solamente con un enfoque crítico sino para proponer nuevas alternativas con el apoyo ocasional de otros grupos. Existe poca participación del profesorado externo, nacional e internacional y no se cuenta con la figura del codirector, las y los integrantes externos que llegan a participar solamente son en las comisiones revisoras y en los jurados de examen de grado.

CRITERIO Proceso de selección de estudiantes: se presentaron los siguientes juicios de valor

- Existencia de normas y procedimientos para la selección de los candidatos; las decisiones se toman de manera colegiada y se contemplan al menos cuatro de los mecanismos de selección. El proceso de selección del estudiantado es anual, la

convocatoria de ingreso se publica en la página oficial de la UAEM en el link <http://www.uaem.mx/admision-yoferta/posgrado/maestria-en-atencion-a-ladiversidad-y-educacion-inclusiva/>, contiene información del perfil de ingreso, egreso, plan de estudios, núcleo académico, LGAC, propósitos, objetivos del programa, requisitos y documentos descargables para los postulantes. Los mecanismos de ingreso son 4, equivalentes al 100% de la evaluación con puntajes ponderados: 1) examen de conocimientos teóricos sobre atención a la diversidad y educación inclusiva, 2) entrevista realizada por dos integrantes del núcleo académico quienes se apoyan en el CVU, cartas de motivos y de recomendación, anteproyecto, así como una guía de entrevista, rúbrica de entrevista, 3) evaluación del anteproyecto por dos PITC del núcleo académico, con un 20%, 4) curso propedéutico (impartido por PITC del núcleo académico y PTP), permite analizar el desempeño de los aspirantes, poniendo a prueba conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

CRITERIO Movilidad: se presentaron los siguientes juicios de valor

- Las acciones de movilidad del estudiantado y profesorado han sido factor de mejora en los procesos formativos y en los resultados para alcanzar niveles de consolidación. Se observó que dentro del plan de estudios 2019 se considera la movilidad como una parte fundamental en la formación. Esta movilidad se ha ido desarrollando en la Maestría con seminarios o avance de tesis en otras instituciones educativas externas a la UAEM, así como el traslado del estudiantado a diversos escenarios educativos y sociales para el desarrollo y conclusión de sus tesis, y la presentación de trabajos en eventos académicos nacionales e internacionales. Se ha realizado un 40% de movilidad nacional y 9% de internacional. Consideran también relevante la participación en proyectos colaborativos y comunitarios, así como el trabajo de campo.

CRITERIO Calidad y pertinencia de la tesis o trabajo terminal: se presentaron los siguientes juicios de valor

- Las tesis que presentan en este programa, son de una diversidad temática ceñida a las LGAC del PNPC. Desde luego se debe tratar de un trabajo inédito individual. En los títulos de las tesis, se evidencia el abordaje a problemáticas sobre todo de grupos vulnerables y vulnerados de la sociedad, con un marco contextual, teórico y metodológico distinto en cada trabajo del estudiantado. Son pertinentes, debido a que no solo en el discurso están basadas en la Agendas Internacionales, en Plan Nacional de

Desarrollo, sino también porque deben atender particulares problemáticas del estado. Hay una evidencia de multidisciplinariedad.

- El programa cuenta con un repositorio de acceso público, así como de sus productos de investigación. Es obligado que las tesis se incluyan en el Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la UAEM, inaugurado el 8 de octubre de 2019.
- No se observó en los medios de verificación una herramienta para detectar plagio.

Tabla 10. Esquema del plan de mejora estudiantes

Objetivos	Acciones	Tiempo (Inicial – Final)	Producto esperado
Sistematización para establecer continuidad en los programas y organizaciones receptoras, para la movilidad y/o prácticas.	Formalización de convenios específicos de colaboración con organizaciones educativas y sociales.	enero 2020- diciembre 2023	Firma de convenio con organizaciones educativas y/o Asociaciones civiles relacionadas con la inclusión y diversidad.
Incrementar los evaluadores externos en los comités tutorales, los comités revisores y en las titulaciones.	Firma de convenios específicos entre equipos de investigación de diferentes instituciones nacionales e internacionales.	enero 2020- diciembre 2023	Convenios específicos firmados con Facultades, Institutos y Centros de educación superior, u organizaciones. Minutas de la CAM MADEI de ingreso a comités tutorales o revisores a evaluadores externos.
Impulsar la divulgación e incidencia en temas de atención a la diversidad y educación inclusiva para la sociedad.	Implementación de pláticas, talleres presenciales o virtuales por parte del estudiantado y docentes de temas de atención a la diversidad y educación inclusiva. Implementación del foro de proyectos de intervención de la Maestría en atención a la diversidad y educación inclusiva.	abril 2020- diciembre 2023 abril 2020- diciembre 2023 mayo 2020 a diciembre 2023	Presentaciones en carteles o Power Point, videograbaciones de las ponencias. Por lo menos un foro anual de proyectos de intervención de la Maestría en atención a la diversidad y educación inclusiva (presencial/virtual).

Sección: Resultados y vinculación

CRITERIO Efectividad del posgrado: tasa de graduación y eficiencia terminal. Se presentan los siguientes juicios de valor

- El posgrado si cuenta con resultados del análisis de la tasa de graduación y eficiencia terminal, que le permite la implementación de acciones y mecanismos para contrarrestar las posibles causas del retraso en la obtención del grado. Se tiene una tasa de graduación total del 72.6%.
- De acuerdo al análisis de la tasa de graduación, el programa muestra avances en el número de estudiantes que obtienen el grado sin tomar en cuenta el tiempo: - Consolidado, al menos 60%. La generación 2017 se titularon el 76%, graduándose en tiempo 69%, con temas como la orientación sexual e identidad de género, propuesta pedagógica de reconocimiento e inclusión en el aula, análisis del proceso de inclusión laboral CAM 14 Jiutepec, atención a los intereses lúdicos y de aprovechamiento del tiempo libre para hijos/as de jornaleros agrícolas migrantes la inclusión laboral de un joven con autismo. De generación 2018 el 61.53% actualmente están en proceso de trámites finales de titulación para realizar sus exámenes profesionales a final de junio. Es importante destacar que el proceso de titulación este año se ha visto afectado por los trámites académico administrativos derivadas de las acciones de sana distancia que se encuentran las instituciones, tal es el caso de la UAEM, esto en respuesta de los mecanismos de prevención de la propagación del COVID19. Se tiene una tasa de graduación total en el posgrado del 81.58%.
- Para el análisis de la tasa de graduación y eficiencia terminal se revisó el documento de análisis de la eficiencia terminal donde se manifiesta que desde 2019 se ha contactado a los no titulados por medio de correos y teléfono, en un esfuerzo para su titulación extemporánea derivada de la autorización de consejo universitarios en poder titular a estudiantes que por diversas causas dejaron trunco su proceso. Aunque la tasa de graduación la tienen del 72.6%, se desconocen los resultados hasta la fecha, pero se esperaría que por lo menos llegaran al 60%.

CRITERIO Productividad académica del programa: se presenta el siguiente juicio de valor

- La productividad académica de este programa (MADEI), es cuantitativamente excelente. En cuanto a la producción científico- académica del núcleo académico, cuentan con 6

de gran impacto para grupos vulnerables, 3 de ellos para Adultos Mayores y uno para niños y niñas, se muestra un impacto comunitario además de ceñirse a las LGAC del PNPC. Un integrante del núcleo académico cuenta con Patentes. 8 tesis de alumnos y alumnas que se relacionan con el sector social. Evidencian 5 artículos de revista por parte del estudiantado, todos en la misma revista. Varias notas periodísticas por parte de un integrante del núcleo académico y SNI. 15 difusiones de temáticas relacionadas con las LGAC del MADEI en YouTube. 88 de eventos de divulgación talleres, pláticas, asesorías, de 2016 a 2020.

- Si, los integrantes del núcleo académico del programa tienen registrado más de un producto académico por año.
- Cada profesor o profesora tiene un producto o más en conjunto con el estudiantado en los últimos dos años. Los productos académicos profesorado con el alumnado por generación, además de la tesis, han sido artículos, ponencias, carteles, memorias de trabajo o capítulos de libro. El porcentaje de productividad de la generación 2013 a la generación 2020, se incrementó en un 66.93 por ciento. Los resultados de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación se transfieren a los diferentes sectores de la sociedad a través de foros, eventos, cursos o diversos mecanismos de divulgación masiva que promuevan la apropiación del conocimiento.

CRITERIO Redes de egresados: se presentan los siguientes juicios de valor

- El programa cuenta con un mecanismo de comunicación y colaboración de los egresados, destacando las generaciones del 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014. Se comunican a través de redes sociales como Facebook y Youtube. Los campos laborales de los egresados están entre, Educación Especial, Educación Superior, Educación Regular, Investigación y Clínicas particulares.
- El programa muestra resultados de colaboración y obtiene retroalimentación de sus beneficiarios, los profesores y profesoras y estudiantes participan en proyectos multidisciplinarios. Esto se observa cuando comentan que el posgrado ha generado una serie de convenios, de los cuales el que se reporta con mayor trayectoria, desde 2015, es la colaboración con la Red Nacional e Internacional de Investigación Fonoaudiología. En 2019 se firmaron los acuerdos con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, para la realización de acciones de movilidad estudiante-profesor, talleres, colaboración en comités para titulaciones, así como con la Corporación Iberoamericana Universitaria. Asimismo, se evaluaron proyectos institucionales presentados en el marco de la

convocatoria 2019 en colaboración con la Dirección General de Educación Superior Universitaria. En 2020 se proporcionó a la Asociación de Familias con trisomía 21 Morelos, un donativo del libro Atención a la diversidad y educación inclusiva y las tesis han tenido impacto en el sector social como asociaciones y educativo de diferentes niveles y contextos, escuelas multigrado, como CAM, USAR, CONAFE, educación básica, media superior y superior.

CRITERIO Cumplimiento de las recomendaciones de la última evaluación: se presenta el siguiente juicio de valor

- El programa atendió satisfactoriamente todas las recomendaciones del dictamen de la última evaluación, existe evidencia de un análisis colegiado del núcleo académico. La reestructuración curricular 2019, reforzó la congruencia interna del plan de estudios entre sus objetivos formativos, el perfil; requisitos de ingreso y egreso, las LGAC y la idoneidad del perfil del núcleo académico. El modelo pedagógico de formación profesional, centrado en el estudiantado, se orientó al aprendizaje de competencias profesionales en contexto. Se amplió la oferta de seminarios con énfasis en análisis e intervención de problemáticas de educación inclusiva, favoreciendo la flexibilidad curricular. En la actualización de la solicitud de renovación de la permanencia del PNPC 2020, se cuenta con apoyo de Secretaría Académica de la UAEM, un equipo técnico metodológico que realizó reuniones semanalmente de agosto-diciembre 2019, y enero-junio 2020, donde se analizó de manera colegiada la atención a las recomendaciones de los pares académicos del CONACyT. Además, previamente cada Coordinador del Área socializó y analizó con el núcleo académico, así como las unidades de aprendizaje, requisitos de admisión y el documento final sometido al Consejo Universitario.

Tabla 11. Esquema de plan de mejora de resultados y vinculación

Objetivos	Acciones	Tiempo (Inicial – Final)	Producto esperado
Incrementar la tasa de titulación en tiempo de los estudiantes de la MADEI	Semestralmente llevar un monitoreo de los procesos académico-administrativos que permitan al estudiante tener concluida su tesis en el cuarto semestre	semestralmente (junio 2020 a diciembre 2023)	formatos de tutorías, formato del comité tutorial de evaluación, lista de cotejo de la entrega en tiempo de los documentos necesarios para la titulación
Aumentar y diversificar los productos estudiante-profesor	Impartir un curso a los estudiantes de MADEI semestralmente de redacción de artículos científicos y de divulgación, así como de estructura de resúmenes para eventos académicos.	semestralmente (junio 2020 a diciembre 2023)	Lista de asistencia al curso Propuesta de borrador de artículo o resumen a evento académicos
Implementar un seguimiento de los egresados por medios de los entornos virtuales	Realizar cursos de actualización de los egresados así como impulsar la apertura del Researchgate y/o linkedin, y entrevistas virtuales	semestralmente junio 2020 a diciembre 2023	Lista de asistencia y constancias al curso Videos en el canal de YouTube MADEI FCH

Sección: Plan de mejora

CRITERIO Plan de mejora: se presentó el siguiente juicio de valor

- Si son satisfactorios los resultados de las acciones de mejora, y se cuenta con el apoyo administrativo de la institución. El plan de mejora considera las fortalezas identificadas en las categorías, las acciones para afianzar, las instancias involucradas y el tiempo para realizarlas de 2021 a 2023. En 2022 se realizará la reestructuración del plan de estudios en apego a las recomendaciones realizadas por el CONACyT para la mejora del posgrado. La revisión y actualización del plan de mejora se observa que se realiza de manera colegiada.

CATEGORÍA D - PLAN DE MEJORA

Tabla 12. Esquema de plan de mejora de la categoría D

Objetivos	Acciones	Tiempo (Inicial – Final)	Producto esperado
Fortalecer el NA de la MADEI para que las LGAC este equilibradas en la cantidad de PITC	Integrar a un PITC al NA para fortalecer las LGAC	junio 2020- diciembr e 2023	Minuta de la comisión académica del ingreso de un PITC al NA MADEI
Diversificar convenios con el sector de la sociedad, educativo y gubernamental	Incrementar los convenios de colaboración con los sectores de la sociedad, educativo y gubernamental con la participación de los PITC del NA y los alumnos	agosto 2020- diciembr e 2023	Convenios específicos de colaboración Constancias de colaboración en actividades de difusión y divulgación
Realizar eventos académicos de divulgación que permitan la vinculación con las sociedad y los sectores gubernamentales y educativos en entornos virtuales	Realizar el 1er congreso internacional virtual “educación en tiempos de crisis: rompiendo paradigmas”, con la implementación de entornos virtuales con invitados del sector social, educativo, gubernamental y egresados	agosto- diciembr e 2020	ponencias disponibles en el entorno virtual del YouTube MADEI FCH del congreso

Comentario final

Se requiere hacer un análisis teórico-metodológico sobre el paradigma que debe sustentar el trabajo de inclusión, y con base en esto, hacer un análisis de las LGAC para que los trabajos del estudiantado den soluciones a los problemas de educación inclusiva, así como a la inclusión social, característica innovadora del programa.

La próxima evaluación se espera un análisis considerable sobre estos puntos, evidenciados en el plan de mejora.

Acciones

Realizar el documento actual que refleja el trabajo colegiado de lo que se ha venido desarrollando a lo largo de dos años en la MADEI, con las aportaciones de los docentes del núcleo académico, de los profesores y profesoras de tiempo parcial, asociados a la MADEI, los egresados y egresadas y el estudiantado en activo, ha sido una experiencia

muy valiosa en sí misma y para hacer un balance de los resultados y las transformaciones que se han tenido que hacer para mantener la orientación de la Maestría, mejorarla y evolucionar en aquéllos aspectos que conviene incorporar para concretar algunas innovaciones.

Uno de los primeros aspectos a mejorar fue la eficiencia terminal, llegando hasta el 76.65% de la matrícula. Para ello, fue necesario desvincular el diseño de una intervención con la intervención misma *in situ*. No siempre el calendario de actividades favorecía realizar las dos acciones académicas.

También, se buscó que los trabajos terminales respondieran al criterio profesionalizante y de ser posible de aplicación inmediata. Otro logro de la MADEI ha sido que los trabajos terminales se diversificaran en el marco de la Atención a la Diversidad, y no quedarán circunscritos a la discapacidad. Además, los productos sobre discapacidad que se realizaron, fueron en el marco de la Educación Inclusiva.

Debido a la pandemia ocasionada por COVID-19, la movilidad docente no aumentó, sin embargo, entre algunas movilidades que realizaron las Profesoras y Profesores Investigadores se encuentran sabáticos, estancias nacionales e internacionales, los productos están en proceso. La movilidad estudiantil de la MADEI paulatinamente fue creciendo hasta llegar al 35.67%. Mismas, que ya no son todas de tipo académico, sino de elaboración de instrumentos y recogida de datos para los proyectos terminales.

El núcleo académico ha generado productos como ponencias, carteles, artículos, memoria de trabajo o capítulos de libro con el estudiantado desde la generación 4 hasta la de recién egreso que es la generación 14. Con el 18.78% del estudiantado de la generación 2013 se lograron productos más allá de las tesis, en la generación 2014 se participó con el 11.11%, en la generación 2015 con el 29.41%, en la generación 2016 con el 30%, en la generación 2017 con el 7.69%, en la generación 2018 con el 21.42%, en la generación 2019 con el 84.61% y en la generación 2020 con el 85.71%.

Al 2020 de los productos publicados por los integrantes del núcleo académico, el 77.77% son de la LGAC 1: Atención, diversidad y educación inclusiva y el 22.22% de la LGAC 2:

Atención, diversidad e inclusión educativa. En conjunto las LGAC han publicado 155 artículos, 66 capítulos de libros, 9 libros y 311 trabajos presentados, de los cuales son 168 ponencias y 54 conferencias magistrales entre otros.

Los resultados anteriores fueron posibles debido a la armonización de las LGAC del profesorado, lo mismo para la actualización de los Cuerpos Académicos. Por ejemplo, el denominado Estudios Transdisciplinarios sobre Comunidades Sordas, pasó a ser Estudios Transdisciplinarios sobre Grupos Vulnerables. Lo que permite que la productividad de los docentes no se centre en la especificidad de la discapacidad, incluso, una sola de ellas, como era el caso con los sordos. Sino que puedan abordar temas de interculturalidad, género, migrantes y diversidad sexual. Esto, también, se refleja en los temas de tesis del estudiantado, por la capacidad docente para las tutorías correspondientes.

Hemos constatado que nuestros egresados y egresadas se han incorporado a instituciones educativas, públicas y privadas, donde ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la MADEI. Algunos de ellos, han continuado sus estudios de doctorado, extendiendo y profundizando el tema de tesis de la MADEI. Lo mismo pasa con otros egresados o egresadas que se han incorporado a la docencia universitaria de nuestra misma Universidad, en campos afines a los estudiados en la MADEI. Incluso, hay algunos o algunas que forman parte de la planta docente en nuestra Maestría, como profesoras o profesores de Tiempo Parcial, así como invitados e invitadas a impartir conferencias y talleres en los eventos organizados en la MADEI. Así mismo, se ha indagado que cada vez existen más programas de posgrado con el tema de educación inclusiva, sin embargo, la MADEI sigue siendo el único inscrito al padrón del SNP.

4. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

El programa de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva es el único posgrado a nivel regional que tiene como objetivo formar maestros y maestras competentes y de alto nivel con conocimientos teóricos, metodológicos y de diseño, intervención y especialización en grupos vulnerados para el análisis y aplicación de prácticas y el diseño de programas que favorezcan la inclusión. Muestra de ellos es que, aproximadamente, el 95% de sus egresadas y egresados laboran en el ámbito educativo directa o indirectamente. El plan de estudios de la MADEI tiene un total de 96 créditos divididos en 3 ejes formativos (Eje Teórico-Conceptual, Eje Proyecto de intervención y Eje de Diseño, Intervención y especialización) que se deberán cursar en 2 años, bajo una modalidad escolarizada y profesionalizante.

Este programa es el único en su especie que forma parte del Sistema Nacional de Posgrado (SNP) reconocido por el CONACYT, mismo que se registró desde su creación en el año 2008. Todo el personal docente que forma el núcleo académico ha obtenido el grado de Doctorado, y/o posdoctorado, y proceden en su gran mayoría de Instituciones de Educación Superior diferentes a la UAEM. De la misma forma, la amplia experiencia y una alta productividad en investigación o innovación de los docentes se refleja en los porcentajes de ellos ubicados en sistemas o programas de reconocimiento de investigación: aproximadamente el 90.90% tienen Perfil deseable PRODEP; y el 68.75%, aproximadamente, se ubican en una categoría del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

El estudiantado del programa es seleccionado mediante procesos objetivos, explícitos, transparentes y éticos, como lo indica el SNP "...atrae e incluye a las y los mejores estudiantes con base en sus méritos, sin importar su origen social, y mantiene una demanda de ingreso creciente y mayor a la admisión, por lo que existe una selección demostrada de estudiantes", el reconocimiento del mismo ha tenido como consecuencia solicitudes de ingreso de varios estados de la República Mexicana.

Por otra parte, cabe destacar que la difusión del programa mediante Internet ha permitido dar a conocer el programa en el plano internacional. En este sentido, se han recibido solicitudes de incorporación de aspirantes provenientes de países de Centro y Sudamérica.

Cabe resaltar que el programa de la MADEI se distingue de los programas en Educación Especial, en atender a los lineamientos de la Reforma Educativa 2017 en su cuarto eje.

En este eje, que versa sobre la inclusión y la equidad, se indica que el sistema educativo

“...debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los y las estudiantes... *y que en...* su contexto social y cultural, la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, el estudiantado cuenta con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades; al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad” (DOF. 5. 28/06/2017).

Recientemente, en el 2021, la Secretaría de Educación Pública (SEP), propuso un nuevo modelo educativo denominado “Nueva Escuela Mexicana” o NEM, por sus siglas.

El plan de estudios propuesto por la SEP, se desarrolló de mayo del 2019 a agosto del 2021. En esta fecha fue puesto en marcha en una prueba piloto con aproximadamente 900 escuelas del país. La Nueva Escuela Mexicana entró en vigor en el ciclo escolar 2023-2024.

Asignación del sistema de créditos

Con la reestructuración propuesta, el número de créditos para aprobar los estudios de posgrado de la MADEI son 96, sin embargo, existen modificaciones en su distribución quedando de la siguiente manera:

Tabla 13. Asignación del Sistema de Créditos

Ejes generales de la formación	Créditos
Eje Teórico-Conceptual	40 créditos.
Eje Proyecto de intervención	16 créditos.
Eje de Diseño, Intervención y especialización	40 créditos.
Total	96 créditos.

Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

5. OBJETIVOS CURRICULARES

En este apartado se presentan los objetivos e intenciones que dan sentido a la formación de los profesionales bajo la óptica y contenidos curriculares de este plan de estudios.

5.1. Objetivo general

Formar maestros y maestras competentes en atención a la diversidad, inclusión educativa y educación inclusiva con conocimientos teóricos, metodológicos, de aplicación y canalización en el análisis de las prácticas educativas y sociales, para el diseño de programas de intervención que favorezcan la inclusión, mejorando y profesionalizando su actividad laboral.

5.1.1. Objetivos específicos

Los objetivos específicos dirigidos al estudiantado de la Maestría son los siguientes:

- Conocer las principales teorías y postulados básicos sobre la atención a la diversidad y educación inclusiva mediante el análisis crítico de la literatura disciplinar, para identificar problemáticas en sectores sociales y educativos.
- Planificar y ejecutar programas de intervención en sectores sociales y educativos, mediante la implementación de talleres, cursos, pláticas, capacitaciones, etc. para favorecer la inclusión en diversos contextos.
- Desarrollar trabajo de campo mediante el conocimiento y aplicación del método científico, para la elaboración y aplicación de propuestas de intervención en sectores sociales y educativos.

5.2. Metas del programa educativo

- Contar con una matrícula conformada por el 80% de estudiantes estatales y el 20% estudiantes nacionales e internacionales por generación.
- Lograr que el 100% de los proyectos de tesis sean de intervención en ambientes educativos y sociales.
- Lograr que el 30% del estudiantado curse asignaturas o seminarios para obtener créditos curriculares de manera interinstitucional e intrainstitucional.
- Contar con un sistema de tutorías que atienda al 100% del estudiantado.
- Obtener el 70% de eficiencia terminal por generación.

6. PERFIL DEL ESTUDIANTE

En este numeral se expone el conjunto de características que las personas aspirantes a cursar la maestría, o el estudiantado de la misma deben poseer para ingresar, permanecer y egresar del programa de la MADEI.

6.1. Perfil de ingreso

A continuación se presenta un cuadro en donde por categorías enlista los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores; e incluso actitudes que debe poseer un aspirante para ingresar a la MADEI.

Conocimientos • Contar con formación académica del nivel inmediato anterior en las áreas de: comunicación humana, educación, salud, ciencias sociales y administrativas u otras afines a la maestría. • Contar con conocimientos teóricos y/o empíricos sobre la atención a la diversidad, inclusión educativa y la educación inclusiva.	Habilidades • Habilidades para buscar, encontrar, procesar y analizar, procesar y utilizar información de fuentes confiables y fidedignas. • Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
Aptitudes • Comprensión de textos científicos y/o proyectos de intervención: anteproyectos, textos expositivos y/o propuestas de intervención. • Tener la capacidad de estructurar, presentar y argumentar sus conocimientos y opinión de manera oral y escrita. • Capacidad de continuo aprender y actualizarse permanentemente.	Valores • Valoración y respeto por la diversidad y la inclusión. • Compromiso ético para/con la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

Actitudes

- Cooperación
- Disposición al trabajo
- Empatía
- Seguridad
- Iniciativa

Proceso de selección

El mecanismo de ingreso a la MADEI, es a través del proceso de selección anual, que se lleva a cabo en las instalaciones de la Facultad de Comunicación Humana, por la comisión de admisión, conformada por un representante de cada una de las LGAC del Núcleo Académico, por el coordinador del programa y por la Jefatura del Programa Educativo de Posgrado (JPEP), quienes elaboran la convocatoria anual de ingreso, que se publica del mes de marzo al mes de agosto; los solicitantes entregan los documentos de ingreso en la JPEP en el período mencionado.

El póster de la convocatoria de la MADEI, es difundido a través de diversos medios electrónicos, entre ellos se encuentran:

- El correo de notificaciones UAEM;
- La página oficial de la Facultad de Comunicación Humana (<https://comhumana.uaem.mx/#>);
- La página oficial de la MADEI (<https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-atencion-a-la-diversidad-y-educacion-inclusiva/>);
- La página oficial de facebook del Posgrado Facultad de Comunicación Humana (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100063128895002>).

El proceso de selección se realiza cada año en el primer trimestre en las instalaciones de la Facultad de Comunicación Humana.

El Consejo Interno de Posgrado (CIP), integrará las subcomisiones que se consideren pertinentes con los integrantes del NA para el desarrollo y funcionamiento de los programas educativos de posgrado, designará a un representante de cada LGAC del Núcleo Académico, quienes estén interesados en formar parte de la Comisión de admisión, quedando como evidencia un acta de acuerdos firmada por todas y todos los asistentes a esa reunión.

Finalmente, la Comisión de Admisión quedará conformada por dos integrantes del Núcleo Académico (un representante de cada LGAC), más la persona titular de la coordinación. Además como apoyo académico administrativo la persona titular de la Jefatura del

Programa Educativo de Posgrado (JPEP), quien tendrá derecho a voz pero no a voto. La Comisión de Admisión, se encarga de elaborar la convocatoria anual de ingreso.

Para inscribirse al proceso de selección, el aspirante podrá consultar en la siguiente página: <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-atencion-a-la-diversidad-y-educacion-inclusiva/> los formatos para la solicitud de admisión, currículum vitae, carta de exposición de motivos, cartas de recomendación, carta compromiso, guía del anteproyecto, etcétera; así como el calendario de actividades del proceso de selección.

Cuando el aspirante entrega la documentación solicitada para inscribirse al proceso de selección, esta deberá ir acompañada de la solicitud de admisión con una fotografía a color y la ficha de depósito de inscripción al proceso de selección.

Al aspirante se le asigna un número de folio. A partir de ese momento, el aspirante es identificado con ese número de folio para salvaguardar la confidencialidad de su identidad y que el proceso de selección no tenga sesgos. A los integrantes de la comisión de admisión no se les hace saber el nombre del aspirante, únicamente su número de folio, por lo que la evaluación es totalmente imparcial y sin tratos diferenciados.

La comisión de admisión se encarga de realizar el proceso de selección, el diseño y la elaboración de los exámenes de conocimientos, la guía para la entrevista, la evaluación del anteproyecto y la impartición y evaluación del curso propedéutico.

A continuación, se describe a detalle cada etapa y su ponderación:

- El anteproyecto que entregan las y los aspirantes deberá pasar por un detector de plagio. Cabe mencionar que este primer filtro no tiene ponderación. No se aceptan similitudes iguales o mayores a un 30% en antecedentes, marco teórico, justificación y planteamiento del problema y/o un 20% en el método.

En caso de que el documento cumpla con los criterios de originalidad, el aspirante pasa a la siguiente etapa. En caso de que se detecte un porcentaje igual o mayor a un 30% en antecedentes, marco teórico, justificación y planteamiento del problema y/o un

20% en el método, se sancionará al aspirante con la suspensión de su participación en el proceso de selección. Al aspirante se le hará saber mediante una notificación que tiene 10 días hábiles para apelar, presentar elementos de prueba y defender de manera oral su anteproyecto de intervención, ante un sínodo conformado por integrantes del NA. En caso de que el aspirante haga caso omiso, será acreedor a lo estipulado en el artículo 87 del RGEP.

1. Evaluación de un anteproyecto.- El anteproyecto escrito es evaluado por un comité de evaluación conformado por 2 profesores integrantes del Núcleo Académico de la MADEI. El objetivo de esta evaluación es que el aspirante demuestre tener la capacidad para estructurar, presentar y argumentar sus conocimientos y opinión de manera escrita. La evaluación del anteproyecto escrito tiene una ponderación del 30%.
2. Entrevista por un comité evaluador.- Los aspirantes serán entrevistados por un cuerpo colegiado, conformado por 2 profesores integrantes del Núcleo Académico de la MADEI. Previo a la entrevista, a los evaluadores se les harán llegar los siguientes documentos para que sean revisados y tomados en cuenta a la hora de la entrevista: el curriculum vitae, las cartas de recomendación, carta de exposición de motivos, dos cartas de recomendación académicas o laborales y el anteproyecto. La entrevista tiene una ponderación del 10%.
3. Curso propedéutico.- Es impartido por los profesores integrantes del núcleo académico, el curso propedéutico permite analizar el desempeño dentro de clases (presenciales y/o virtuales), así como poner a prueba los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los aspirantes. El curso propedéutico tiene una ponderación del 40%.

A todos los aspirantes que hayan acreditado el curso propedéutico se les entregará una constancia con valor curricular.

Al final del curso, cada profesor entrega sus evaluaciones a la persona titular de la coordinación, las cuales se promedian para obtener un resultado final del curso propedéutico, que a su vez será promediado con los demás criterios del proceso de selección.

4. Aplicación de un examen.- A los aspirantes se les aplicará un examen interno de conocimientos relacionados con los fundamentos teóricos sobre la atención a la diversidad y educación inclusiva, así como un examen de comprensión de textos. El examen tiene una ponderación del 20%.

Al finalizar cada etapa, la persona titular de la coordinación, entrega un informe con las calificaciones obtenidas por cada aspirante a la persona titular de la Jefatura del Programa Educativo de Posgrado de la Facultad de Comunicación Humana, las cuales se promedian para obtener un resultado final

La comisión de admisión en reunión plenaria evalúa los resultados obtenidos en cada criterio de selección, determinará el puntaje final con el que los aspirantes podrán ingresar a la MADEI, tomando en cuenta los antecedentes históricos de las admisiones anteriores.

Posteriormente los resultados son presentados para su aval ante la Comisión Académica Interna (Art. 29, punto X, RGEP) y ante el Consejo Interno de Posgrado (Art. 26, punto XI, RGEP).

Los números de folios de los aspirantes que hayan aprobado el proceso de selección se publicarán en los medios digitales de comunicación de la MADEI, es decir, la página web <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-atencion-a-la-diversidad-y-educacion-inclusiva/> alojada dentro de la página de la UAEM; además, se le entregará personalmente a cada aspirante:

- Una carta de aceptación firmada por la persona titular de la coordinación de la maestría y por la persona titular de la Unidad Académica; dicha carta deberá contener la siguiente leyenda “el ser aceptado/a al programa de la MADEI, no le exime de la entrega de la documentación requerida en los tiempos establecidos por la jefatura del programa, para ser inscrito oficialmente como estudiante de la UAEM”.
- Un documento con el vínculo electrónico para la consulta de la Legislación Universitaria, donde el estudiantado podrá leer, consultar y comprender, los alcances del Reglamento General de Estudios de Posgrado.

A los aspirantes no aceptados se les entregará una carta de no aceptación y se les exhortará a participar nuevamente en la próxima convocatoria.

6.2 Perfil de egreso

El estudiantado en el transcurso de su formación va adquiriendo vastas competencias para el mundo laboral por medio de los tres ejes, teórico conceptual, proyecto de intervención y diseño, Intervención y especialización, así como el desarrollo de su proyecto terminal de una tesis profesionalizante, en donde la finalidad es tener una incidencia en el sector educativo y social con grupos vulnerables y/o vulnerados.

6.2.1 Competencias

El Modelo Universitario 2022, plantea mantener la formación basada en competencias, incorporando un enfoque actualizado con mayor énfasis en las competencias transferibles a diversas situaciones y contextos, que confieren a la persona una mayor adaptabilidad a un entorno dinámico que se agrupan en tres grandes áreas:

6.2.1.1 Competencias básicas

a. Lectura, análisis y síntesis

Analiza lecturas críticas, y textos científicos para la detección, atención y canalización en inclusión educativa, por medio del desarrollo de su proyecto de intervención.

b. Comunicación oral y escrita

Presenta ideas, argumentos y resultados con el propósito de informar, persuadir y generar debates constructivos en entornos académicos de manera clara y coherente, tanto en forma escrita como oral.

c. Aprendizaje estratégico

Ejecuta el proceso de aprendizaje para desarrollar habilidades críticas, que le permitan abordar de manera efectiva problemas complejos en su campo de estudio mediante la selección y aplicación de estrategias adecuadas; con la finalidad de optimizar su comprensión y retención de conocimientos.

d. Razonamiento lógico-matemático

Aplica principios y técnicas del razonamiento lógico y matemático para resolver problemas y analizar situaciones complejas, con el propósito de desarrollar soluciones fundamentadas y precisas en su área de estudio, facilitando la toma de decisiones informadas y la formulación de argumentos coherentes.

e. Razonamiento científico

Realiza preguntas, hipótesis y experimentos o investigaciones para analizar fenómenos y obtener conclusiones basadas en evidencia, mediante la contribución al conocimiento en su área de especialización.

6.2.1.2 Competencias genéricas

a) Cognitivas-metacognitivas

- Resolución de problemas

Analiza problemas complejos para contribuir a la mejora de procesos, proyectos o investigaciones en su área de estudio, mediante la aplicación de métodos y técnicas adecuadas; soluciones efectivas, creativas utilizando un enfoque sistemático.

- Pensamiento crítico

Analiza información, argumentos y supuestos de manera objetiva y sistemática; para la identificación de sesgos, la evaluación de evidencias y, la comparación de diferentes perspectivas utilizando herramientas de análisis crítico.

- Creatividad

Propone ideas originales y soluciones innovadoras a problemas complejos, con el fin de enriquecer el conocimiento en su área de especialización mediante el desarrollo de proyectos, investigaciones o procesos.

Utiliza técnicas de pensamiento divergente, para evaluar críticamente la viabilidad de sus ideas, mientras se considera el impacto ético y social de sus propuestas enfrentando

desafíos con enfoques creativos y diferenciadores que impulsen la innovación y el avance del conocimiento.

b) Socioemocionales genéricas

- Trabajo colaborativo

Colabora en equipo, aportando habilidades y conocimientos, para cumplir con objetivos comunes a través de la comunicación efectiva, respetuosa, asumiendo responsabilidades compartidas y, gestionando conflictos de forma constructiva.

- Cuidado de sí

Implementa prácticas de autocuidado que promuevan su bienestar físico, emocional y mental, para mantener un equilibrio saludable que le permita afrontar los desafíos académicos - personales de manera efectiva y sostenible; estableciendo rutinas que incluyen ejercicio físico, alimentación equilibrada, manejo del estrés, tiempo para el descanso, la reflexión.

- Orientación al logro

Establece metas claras y esfuerzos sistemáticos para maximizar su rendimiento académico y profesional, desarrollando habilidades, conocimientos que le permitan avanzar en lo académico.

Utiliza técnicas de pensamiento divergente, para evaluar críticamente la viabilidad de sus ideas, mientras se considera el impacto ético y social de sus propuestas enfrentando desafíos con enfoques creativos y diferenciadores que impulsen la innovación y el avance del conocimiento.

- Gestión emocional

Comprende sus emociones y las de los demás en diversas situaciones, para mejorar su bienestar personal, facilitando interacciones efectivas en entornos académicos-profesionales.

Aplica técnicas de autocontrol y autorreflexión para utilizar herramientas de inteligencia emocional, buscando apoyo cuando sea necesario, mientras se mantiene en una actitud abierta al aprendizaje continuo sobre sí mismo y sus relaciones interpersonales.

- **Apertura a la experiencia**

Busca activamente nuevas experiencias, ideas y perspectivas, para enriquecer su conocimiento y habilidades, fomentar la innovación y adaptarse a un entorno académico y profesional en constante cambio; participando en actividades extracurriculares.

- **Relación con otros u otras**

Establece interacciones efectivas y respetuosas con sus pares, docentes y profesionales con la intención de construir redes de apoyo, colaborar en proyectos conjuntos y enriquecer su experiencia académica-profesional mediante el intercambio de ideas y perspectivas.

Practica la escucha activa, la empatía, la comunicación clara, para promover un ambiente inclusivo que valore la diversidad de opiniones y experiencias manejando conflictos de manera constructiva.

c) Digitales genéricas

- **Búsqueda, valoración y gestión de información**

Organiza información de diversas fuentes para apoyar su trabajo académico de investigación, utilizando herramientas de búsqueda avanzada, aplicando criterios de evaluación crítica.

Determina la credibilidad, relevancia de las fuentes bibliográficas, para categorizar los tipos de información que se le brindan mediante la gestión de la información de manera sistemática.

- Comunicación y colaboración en línea

Utiliza plataformas digitales para comunicarse efectivamente con compañeros, docentes y profesionales, con el propósito de facilitar el intercambio de ideas, el trabajo en equipo, desarrollo de proyectos conjuntos, aprovechando las herramientas tecnológicas.

Optimiza el aprendizaje y la productividad, para que los estudiantes se adapten a un entorno digital, con el fomento de habilidades interpersonales y técnicas virtuales.

- Creación de contenidos digitales

Diseña contenidos digitales originales, para comunicar ideas, promover el aprendizaje; contribuir al desarrollo de proyectos académicos - profesionales de manera atractiva, accesible; implementando herramientas y software adecuados.

- Seguridad en la red

Implementa prácticas de seguridad digital para proteger su información y la de los demás en entornos en línea, utilizando herramientas de seguridad como contraseñas robustas, autenticidad en dos pasos y software antivirus.

- Resolución de problemas técnicos

Analiza problemas técnicos relacionados con herramientas y plataformas digitales, para incluir un enfoque sistemático de evaluación del problema, la búsqueda de soluciones a través de recursos en línea o manuales, y la aplicación de procedimientos adecuados.

d) Socioculturales genéricas

- Integridad personal

Actúa de manera ética y responsable en todas sus interacciones académicas profesionales para promover un ambiente de aprendizaje honesto cumpliendo con las normas de conducta establecidas, evitando el plagio y la deshonestidad académica y reflexionando sobre las implicaciones éticas de sus decisiones y acciones.

- Comunicación en un segundo idioma

Se comunica de manera efectiva en un segundo idioma, para facilitar la interacción con colegas y profesionales de diferentes contextos culturales, a través de actividades como presentaciones, debates y redacción de documentos.

- Interculturalidad

Respetar la diversidad cultural, las interacciones inclusivas, Para promover un ambiente de aprendizaje colaborativo generando un entendimiento más profundo entre culturas; de manera participativa en actividades multiculturales, con apertura a diferentes perspectivas.

- Responsabilidad social y ciudadana

Participa activamente en iniciativas que promueven el bienestar social y la sostenibilidad; para generar un impacto positivo en su entorno; conciencia cívica entre sus pares y compromiso hacia la comunidad mediante el desarrollo de sus proyectos.

- Aprecio por la vida y la diversidad

Respetar la vida en todas sus formas; la diversidad de culturas, pensamientos, experiencias; para generar un enfoque de entorno inclusivo y colaborativo, promoviendo el entendimiento y la convivencia pacífica.

Participa activamente en discusiones sobre temas de diversidad, Para aprender y reflexionar sobre su propia identidad y valores a través de iniciativas que celebran la pluralidad cultural, y mostrando empatía y apertura hacia diferentes perspectivas.

- Emprendimiento (UAEM, 2022, p. 43-50)

Desarrolla oportunidades de negocio, proyectos innovadores para responder a las necesidades de la sociedad, con el propósito de crear valor económico y social, utilizando herramientas de investigación de mercado, elaborando planes de negocio y aplicando principios de gestión y estrategia.

6.2.1.3 Competencias laborales

En los planes de estudio se han insertado de manera explícita las competencias laborales que el estudiantado adquiere en su formación académica. A continuación, se presentan las competencias laborales específicas y las transferibles para el trabajo.

6.2.1.3.1 Específicas disciplinares

- Conoce enfoques teórico-metodológicos, sobre las distintas formas de intervención para construir una respuesta en educación inclusiva y atención a la diversidad por medio de los principios básicos adquiridos en la MADEI mediante el desarrollo de su proyecto de intervención.
- Utiliza textos científicos para la detección, atención y canalización en inclusión educativa por medio del desarrollo de su proyecto de intervención.
- Selecciona la pertinencia metodológica de proyectos de intervención en atención a la diversidad y educación inclusiva, para diseñar y ejecutar proyectos de incidencia social y educativa en beneficio de la comunidad por medio del desarrollo de su proyecto de intervención.
- Trabaja planes de intervención para realizar evaluación, diagnóstico, e intervención en grupos vulnerables y/o vulnerados de forma colaborativa.
- Operacionaliza las capacidades, habilidades, actitudes y valores para la elaboración de un proyecto de intervención y/o el diseño de soluciones que favorezcan la inclusión social y educativa, a través del análisis de situaciones sociales y educativas de la comunidad a intervenir.
- Informa eficazmente los resultados del análisis, diagnóstico, diseño e intervención, y evaluación de situaciones que atiendan la diversidad y la educación inclusiva e inclusión educativa para generar un impacto social y/o educativo mediante la devolución del producto e implementación de talleres, proyectos emergentes y/o permanentes.
- Aplica conceptos actuales de inclusión social y educativa para el diseño e implementación de un proyecto de intervención mediante la ejecución e implementación del mismo.

6.2.1.3.2 Transferibles para el trabajo

- Digitales para el trabajo

- Aplica pruebas estadísticas para obtener análisis de bases de datos de su

proyecto de intervención, por medio del uso de softwares especializados en estadística.

- Utiliza diversas aplicaciones para realizar presentaciones presenciales y/o virtuales de diversos temas disciplinares y hallazgos de su proyecto de intervención por medio del uso de programas como power point, canva, prezi, etc.
- Usa plataformas virtuales para llevar a cabo pláticas, cursos y/o capacitaciones a la comunidad de manera sincrónica y/o asincrónica por medio de la implementación de plataformas como google classroom, zoom, google meet, microsoft teams, etc.
- Utiliza herramientas digitales para mejorar su productividad y eficiencia en el trabajo académico y profesional, con el objetivo de optimizar procesos, facilitar la colaboración y gestionar proyectos de manera efectiva en un entorno cada vez más digital.

- **Socioemocionales para el trabajo**

- Colabora en grupos de trabajo y grupos vulnerables y/o vulnerados para la implementación de proyectos de intervención que favorezcan a la comunidad por medio de la realización y ejecución de los proyectos de incidencia social.

- **Competencias para el trabajo transdisciplinar**

- Aplica el conocimiento disciplinar para la atención a la diversidad y educación inclusiva por medio del desarrollo e implementación de una intervención en estos sectores.

- **Competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida laboral (aprender, reaprender y desaprender)**

- Desarrolla habilidades para la creación de programas de intervención en el ámbito educativo y/o social brindando atención a las problemáticas actuales locales, regionales, estatales, nacionales y/o internacionales por medio de la

aplicación de los conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos de las unidades de aprendizaje.

7. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

En este apartado se presenta todo lo relacionado con la forma en la que se organiza el posgrado de la MADEI en relación a su flexibilidad curricular, la oferta diversificada que presenta de las unidades de aprendizaje, la conformación de su estructura curricular con sus ejes, unidades de aprendizaje y créditos; así como la temporalidad, multimodalidad y movilidad del posgrado, autonomía y autorregulación en la formación, vinculación con los sectores sociales.

7.1 Flexibilidad curricular

La modalidad de la currícula flexible, de acuerdo con los lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular de la UAEM, es considerada como una estructura académico-administrativa eficiente, pues le permite al estudiantado, el diseño de su propio itinerario curricular, dentro de ciertas normas establecidas por la Unidad Académica, en este caso, la Facultad de Comunicación Humana.

El plan de estudios de la MADEI es flexible, porque el diseño curricular cuenta con una estructura académica constituida por ejes formativos (Teórico-conceptual, de proyecto de intervención y de diseño, intervención y especialización). Además, se mantiene la oferta de unidades de aprendizaje optativas en donde el estudiantado puede elegir, con previo visto bueno de su directora o director de tesis, la posibilidad de cursar un mayor o menor número de unidades de aprendizaje desde el primer semestre, de tipo optativas. Las unidades de aprendizaje pueden cursarse en otras unidades académicas de la UAEM, o en otras universidades nacionales o internacionales, favoreciendo la movilidad intrainstitucional e interinstitucional.

Además, se promueve que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean impartidos fuera del aula, y que se realicen prácticas profesionales en escenarios reales, para la

integración del conocimiento y la solución de problemas. Se apoya en un sistema de tutorías conformado por el personal académico de tiempo completo que guíe y oriente los procesos de formación del estudiantado, con énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza.

En síntesis, se trata de un programa de posgrado de tiempo completo que tiene ventajas de movilidad y flexibilidad para el estudiantado. Ejemplo de ello, es que el estudiantado tiene la opción de elegir en el eje de diseño, intervención y especialización entre una gran variedad de seminarios dentro de cada una de las líneas de investigación del programa. Estos seminarios los pueden cursar dentro de la UAEM o en otra institución.

Oferta educativa diversificada

Se cuenta con 14 unidades de aprendizaje troncales, 10 del eje teórico-conceptual y 4 del eje de proyecto de intervención, así como 16 unidades de aprendizaje optativas del eje de diseño, intervención y especialización de los cuales el alumnado podrá cursar 8 de ellas a su libre elección con previo acuerdo con su directora o director de tesis.

Reformulación de la estructura curricular

La MADEI es un posgrado profesionalizante que puede ser cursado posterior a concluir la licenciatura y tener la cedula profesional, al ser un posgrado profesionalizante es importante que los postulantes cuenten con cédula ya que es el documento oficial que permite que aquella persona que cursó una licenciatura pueda ejercerla de manera legal.

El posgrado de la MADEI está conformado por 4 periodos (semestrales), durante los cuales el estudiantado cursará unidades de aprendizaje de 3 ejes formativos; 2 ejes permiten que el estudiantado adquiera una formación general. El primero de ellos es el eje teórico-conceptual que cuenta con 10 asignaturas, de las cuales 5 se cursan en el primer semestre y 5 en el segundo semestre; el eje de proyecto de intervención cuenta con 4 unidades de aprendizaje que deberán ser cursadas una unidad de aprendizaje en cada semestre; y finalmente en el eje de diseño, intervención y especialización en donde el estudiantado cursará 8 unidades de aprendizaje, que al ser optativas pueden seleccionarse mayoritariamente en relación a la LGAC a la cual pertenecen.

El estudiantado en cada semestre deberá cursar un aproximado de 24 créditos durante el primer y segundo semestre. Sin embargo, pueden cursar más créditos, si es que desea adelantar asignaturas optativas durante estos dos primeros semestres; durante el tercer y cuarto semestre, podrá cursar un máximo de 44 créditos y un mínimo de 4 créditos; al terminar la MADEI el estudiantado cursará un total de 96 créditos.

En una trayectoria ideal, el estudiantado de la MADEI debería estar cursando 8 asignaturas en primer semestre, 8 asignaturas en segundo semestre, 3 asignaturas en tercer semestre y 3 asignaturas en cuarto semestre, al finalizar sus créditos, el estudiantado habrá cursado las 22 asignaturas establecidas en la tabla 15 correspondiente al mapa curricular.

Según lo establecido en el punto I del Art. 52 del RGEP, los y las estudiantes podrán solicitar por escrito suspender como máximo dos unidades de aprendizaje durante su trayectoria académica en la MADEI y seguirán cursando el semestre lectivo con la carga académica restante, las asignaturas suspendidas deberán ser cursadas el siguiente periodo lectivo, además de su carga regular de créditos.

Itinerarios de formación

Al ser un posgrado presencial, las alumnas y los alumnos podrán cursar el total de sus unidades de aprendizaje de forma presencial y/o un máximo del 20% de los créditos totales en modalidad **híbrida** o virtual.

Al ser un posgrado que está en el SNP las unidades de aprendizaje se deben cursar para garantizar con ello el cumplimiento del perfil de egreso y de las competencias formativas y no solo la adquisición de conocimiento sino de la formación integral de un profesionista con las competencias para generar una incidencia social en los sectores sociales y educativos.

Temporalidad

El mapa curricular reestructurado en el año 2023 mantiene su flexibilidad, sin embargo, el estudiantado debe cubrir el total de créditos (96 créditos) en cuatro semestres (dos años). Una vez que el estudiantado ha cubierto los 96 créditos, tiene un plazo máximo de

dieciocho meses para presentar su examen de grado, de acuerdo a lo establecido en el artículo 57 del RGEP.

De acuerdo al punto II del Art. 52 del RGEP, la alumna y el alumno, podrán darse de baja temporal solamente en una ocasión (es decir, para el caso de la MADEI sólo podrá ser un semestre) mientras dure su permanencia en el programa educativo.

Multimodalidad

El plan de estudios también es flexible en cuanto a que incorpora y actualiza constantemente los contenidos curriculares, con base en los nuevos conocimientos que surgen constantemente en la disciplina y el campo de acción, sin necesidad de reformular el total del plan de estudios. Además, incorpora modalidades de aprendizaje-enseñanza situadas, con la utilización de las TIC – TAC y fortalecida por un sistema de tutorías.

Movilidad

La flexibilidad también posibilita la movilidad académica del estudiantado y profesorado hacia otras unidades académicas de la UAEM, o hacia otras universidades nacionales e internacionales.

El estudiantado puede elegir realizar movilidad de acuerdo con las necesidades de formación, así como a la LGAC que hayan elegido, con previo visto bueno de su directora o director de tesis, con la finalidad de cursar seminarios afines, para la elaboración de capítulos de tesis, levantamiento y procesamiento de datos, consulta y asesoría de expertos; pueden cursar un máximo del 20% de las unidades de aprendizaje en movilidad.

En el caso del profesorado, al realizar movilidad para llevar a cabo estancias de investigación, se están reconociendo dichos estudios y experiencias formativas provenientes de otras instituciones distintas a la UAEM. También permite que otro personal docente de otras unidades académicas apoyen los procesos de formación brindando asesorías y tutorías al estudiantado, en una acción de carácter inter y multidisciplinario.

Para el caso del estudiantado, la movilidad la pueden realizar preferentemente en el 4° semestre de la maestría, derivado de las Becas de Movilidad de CONACYT y, debido a la red de vínculos de la UAEM, la movilidad estudiantil se ha vuelto una realidad, tanto nacional como internacional.

En este sentido, de las 14 generaciones de estudiantes la MADEI, se ha logrado un 88.46% de movilidad de la matrícula total a diferentes instituciones Internacionales, Nacionales, y locales, entre las instituciones internacionales se encuentran la Universidad de La Laguna Tenerife, España; Universidad de Salamanca, España; Universidad de Huelva, España; Universidad Católica de Valencia, España; Universidad de Málaga, España; Universidad de Cantabria, España; Universidad de Minho, Portugal; Universidad de Barcelona, España; Universidad de la Coruña, España; Texas A&M University, USA, Universidad Estatal Paulista, Brasil; Universidad Nacional de Colombia, Colombia y la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Colombia, Colombia y el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Entre las instituciones Nacionales se encuentran: la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM; la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Tabasco; la Universidad de Guadalajara, la Universidad Veracruzana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Yucatán y el Hospital General Dr. Manuel Gea González, UNAM.

Y entre las instituciones locales se encuentran diferentes unidades académicas de la UAEM, como lo son la Facultad de Psicología, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), el Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas (CINCCO), el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi), y el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU).

De esta manera, se logra cumplir con la flexibilidad exigida por la institución y por las instancias evaluadoras.

Autonomía y autorregulación en la formación

En su conjunto las unidades de aprendizaje tienen estrategias didácticas diversificadas que permiten al estudiantado ir adquiriendo los conocimientos y habilidades para el desempeño de la profesión.

Las unidades de aprendizaje del eje teórico conceptual presentan prioritariamente estrategias de trabajo colaborativos, plenarias, ensayos, mapas conceptuales, mapa mental, trípticos, nemotécnica, análisis de textos, seminarios, debate, elaboración de síntesis, monografía y reporte de lectura, entre otros.

Por otra parte, en el eje de proyecto de intervención, las principales estrategias de aprendizaje son la práctica reflexiva, seminarios, exposición oral, estudios de caso, demostraciones, aprendizaje basado en problemas, mejoras metodológicas a proyectos de intervención, exploraciones de la web, etc.

A su vez, en la unidad de aprendizaje del eje de diseño, intervención y especialización, se implementan estrategias didácticas tales como: debate, taller, elaboración de síntesis, exposición oral, análisis de textos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, diseño de proyectos, trabajo colaborativo, interacción con la realidad, analogías, discusión guiada, entre otros.

Todo ello contribuye a los procesos de apropiación y construcción de conocimiento para conducir al estudiantado a tomar decisiones autónomas e independientes en su proceso de formación.

Vinculación con los sectores sociales

La vinculación con instituciones, derivado del desarrollo de tesis: todo el estudiantado de posgrado debe cumplir con el requisito de tesis para titularse por lo que es necesario la entrada en algún escenario o a algún sector de la población en donde se pueda desarrollar su proyecto, derivado de ello el estudiantado hace gestiones de manera directa, necesitando en casos específicos un oficio de solicitud de ingreso al escenario de intervención o desarrollo del trabajo.

En el eje de diseño, intervención y especialización, se fomenta por medio de las unidades de aprendizaje, la parte práctica en diversos contextos educativos y sociales.

7.2. Ciclos de Formación

En la siguiente tabla (tabla 14) se muestran los ciclos de formación por los que debe pasar el estudiantado durante sus estudios en la MADEI, contemplando los ejes generales de formación y los semestres en los cuales deben ser cursados. Los ciclos de formación son básico y de especialización.

Tabla 14. Ciclos de formación

EJES GENERALES DE LA FORMACIÓN	CICLO BÁSICO		CICLO DE ESPECIALIZACIÓN	
	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
Eje Teórico Conceptual	Introducción a la educación especial	Educación especial y aptitudes sobresalientes y talentos específicos	-	-
	Introducción al lenguaje inclusivo	Español superior y lenguaje inclusivo	-	-
	Introducción a la inclusión educativa	Inclusión educativa y atención a la diversidad	-	-
	Introducción a la antropología social y educación	Antropología social y educación	-	-
	Introducción a los derechos humanos y ética profesional	Legislación y derechos humanos	-	-
Eje de Diseño, Intervención y Especialización	-	-	OPTATIVA: Grupos originarios y migratorios	OPTATIVA: Salud, apoyo para la inclusión social
	-	-	OPTATIVA: Equidad de género	OPTATIVA: Desarrollo socioafectivo
	OPTATIVA: Educación para la paz	OPTATIVA: Inteligencias múltiples		
	OPTATIVA: Orientación e identidad sexual	OPTATIVA: Diseño universal de aprendizaje		
Eje de Proyecto de Intervención	Seminario de metodología de la investigación	Seminario de trabajo de investigación	Seminario de tesis e intervención de proyecto	Seminario de tesis
	-	-	Participación en el taller de elaboración de productos profesionalizantes	-
	Realizar mínimo dos actividades de retribución social			-

Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

7.3. Ejes generales de la formación

La MADEI sigue en su estructura y organización curricular, los avances teóricos y prácticos que proponen los lineamientos actuales de la educación superior y, específicamente, el modelo universitario de la UAEM. Las diversas Unidades de Aprendizaje de la maestría se ofrecen a lo largo de cuatro semestres, agrupadas en tres Ejes Generales de la Formación:

- (1)Eje teórico-conceptual;
- (2)Eje de diseño, intervención y especialización;
- (3)Eje de proyecto de intervención.

A continuación, se describen brevemente los ejes que constituyen el mapa curricular y las competencias a desarrollar en cada uno:

a. Eje formativo teórico-conceptual

Este eje tiene como objetivo que las y los estudiantes sean competentes para identificar, analizar y explicar el conjunto de fundamentos teóricos subyacentes a la atención a la diversidad, y educación inclusiva.

Para lograrlo será necesario:

- Conocer las principales teorías y postulados básicos sobre la atención a la diversidad y educación inclusiva mediante el análisis crítico de la literatura disciplinar, para identificar problemáticas en sectores sociales y educativos, a través de 10 unidades de aprendizaje.

b. Eje de diseño, intervención y especialización

Este eje está integrado por ocho unidades de aprendizaje optativas con el objetivo que las y los estudiantes utilicen herramientas para la prevención, evaluación, diseño, intervención y especialización, para erradicar la exclusión en los diferentes contextos sociales y escolares, a favor de los grupos o individuos vulnerables y/o vulnerados.

Para lograrlo será necesario:

- Planificar y ejecutar programas de intervención en sectores sociales y educativos, mediante

la implementación de talleres, cursos, pláticas, capacitaciones, etc., para favorecer la inclusión en diversos contextos.

c. Eje proyecto de intervención

Este eje tiene como objetivo que el estudiantado sea competente para desarrollar trabajos de campo utilizando estrategias metodológicas de aproximación -cualitativas, cuantitativas o mixtas- para el estudio, diseño y aplicación de propuestas de intervención en el ámbito educativo, comunitario y situacional incluyente.

En este eje se incluye la presentación del avance de tesis al final de cada semestre, en donde el estudiantado debe integrar los criterios conceptuales, metodológicos, y de diseño e intervención, que darán forma a su proyecto de tesis para su presentación.

En primer semestre, el estudiantado deberá aprobar el seminario de metodología de la investigación, adquiriendo los conocimientos sobre instrumentos de inferencia estadística, necesarios para diseñar y realizar investigaciones dentro del paradigma cuantitativo, empleando las TIC's, dirigidas a la atención y la educación inclusiva, y aplicándolos a su proyecto de intervención.

En segundo semestre, el estudiantado deberá aprobar el seminario de trabajo de investigación. Al finalizar el seminario, el estudiante habrá desarrollado su propuesta de intervención y producto profesionalizante, con miras a su evaluación empírica en el escenario elegido, mediante las normas científicas de la profesión y en el formato de estilo APA.

En tercer semestre el estudiantado deberá aprobar el seminario de tesis e intervención de proyecto, donde el propósito es que el estudiantado sea capaz de identificar y comprender los conceptos esenciales de la metodología de investigación para la redacción de tesis, y puedan utilizar las herramientas prácticas para la elaboración, estructuración y ejecución de una intervención sobre los procesos de la Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, así como a los procesos de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

Finalmente, en cuarto semestre, el estudiantado deberá aprobar el seminario de tesis, en donde va a adquirir herramientas para el análisis teórico - metodológico que le permitirán verificar la congruencia y consistencia del trabajo de investigación que ha construido paulatinamente durante su trayectoria académica por el programa educativo de la MADEI.

Para lograrlo será necesario:

- Desarrollar trabajos de campo mediante el conocimiento y aplicación del método científico para la elaboración y aplicación de propuestas de intervención en sectores sociales y educativos.

7.4 Tutorías

En el presente apartado se describen los tipos de tutorías y sus características. Las tutorías son utilizadas para guiar y revisar los avances de tesis de las y los estudiantes, se dan principalmente por los directores y directoras de tesis y por el comité tutorial, este último tiene una reunión para revisar esos avances. Entre las funciones de las tutorías se encuentran: orientar y dirigir la tesis, establecer objetivos, metas, brindar apoyo metodológico, así como fomentar la participación en actividades de investigación y divulgación de sus proyectos de intervención.

Tipos de tutores

Dado que las funciones son múltiples y diversas, se ha optado a separar las tutorías, teniendo distintos tipos de tutores:

- a) Directora o director (y/o en su caso codirector/a) de tesis: con el fin de orientar al estudiantado en su desarrollo profesional y contribuir al logro de sus actividades académicas, así como dar apoyo metodológico para desarrollar oportunamente su tesis y lograr la obtención del grado académico;
- b) Integrantes del comité tutorial: con el fin de brindar apoyo metodológico adicional y/o disciplinar en un área específica respecto a la tesis, articuladamente con la directora o director de tesis;
- c) Integrantes del comité revisor de tesis: con el fin de revisar la versión final de la tesis y dar

su voto aprobatorio al estudiantado, para la obtención de grado.

Objetivo general del sistema de tutorías

Perfeccionar las competencias del estudiantado de Posgrado para resolver problemas diversos y desarrollar proyectos en campo, a fin de que el estudiantado cuente con un elevado nivel académico y mayores oportunidades de éxito profesional y el programa incremente su calidad y eficiencia terminal.

Objetivos particulares del sistema de tutorías

- Coadyuvar al sentido de identidad institucional y a la formación integral del estudiantado mediante su inclusión a la universidad y al ambiente escolar, promoviendo la oferta y participación académica, cultural, deportiva y recreativa que brinda la Universidad y la Facultad;
- Informar de manera clara y oportuna los programas institucionales de apoyo a su formación;
- Conocer las expectativas académicas del estudiantado al ingresar y propiciar la reflexión sobre las posibilidades futuras de desarrollo profesional, con el fin de planear las opciones de trayectoria escolar más prometedoras para alcanzar sus metas;
- Proponer acciones que apoyen el desarrollo integral del estudiantado para garantizar su trayectoria escolar exitosa;
- Coadyuvar el desarrollo de habilidades con el estudiantado que le permitan identificar, analizar y reforzar su capacidad de asumir responsabilidades y de toma de decisiones que le permitan continuar con sus estudios y elevar su desempeño académico;
- Apoyar el proceso de obtención de grado del estudiantado con el fin de elevar los índices de eficiencia terminal;
- Orientar oportunamente la satisfacción de las necesidades académicas del estudiantado durante su formación profesional;
- Contar con evidencia de seguimiento y evaluación de las actividades tutoriales.

Perfil de la directora o del director de tesis

La directora o el director de tesis fungen como la guía que acompaña al estudiantado durante su trayectoria escolar; quien le induce en los procesos académicos inherentes tanto a su plan de estudios como a los servicios que ofrece la institución. Orienta al estudiantado para mejorar su desempeño académico y colabora en su formación profesional, para lograr en él, un desarrollo académico integral.

Por ello, la directora o el director de tesis deben poseer ciertas características tanto personales como profesionales que permitan alcanzar los objetivos del programa, para beneficio mutuo, institucional y de la sociedad en general.

El director o la directora de tesis, será solicitado por el estudiantado con su Visto Bueno. Preferentemente deberá tratarse del profesorado adscrito al núcleo académico de la MADEI, con un grado equivalente o superior al del programa de posgrado. Dicha solicitud será avalada por la Comisión Académica Interna, y posteriormente ratificada por el Consejo Interno de Posgrado, considerando lo establecido en el Art. 65 del RGEP.

Al estudiantado se le notificará por escrito el nombre de la directora o del director y su correo institucional para que el estudiantado se ponga en contacto, en un lapso no mayor a 10 días hábiles después de haber iniciado el primer semestre. De acuerdo al Art. 66 queda prohibida la autorización de nombramientos de la directora o del director de tesis que genere un conflicto de interés.

En caso de que se solicite y avale una directora o director de tesis externa o externo, se asignará a una codirectora o un codirector integrante del núcleo académico de la MADEI. La codirectora o el codirector, será solicitado por la directora o el director de tesis, avalado por la Comisión Académica Interna, y ratificado por el Consejo Interno de Posgrado. La Comisión Académica Interna, deberá notificar a la codirectora o al codirector en un plazo no mayor a 10 días hábiles contados a partir de su emisión.

De acuerdo a lo establecido en el Art. 68 del RGEP, las funciones del director o directora de tesis son las siguientes:

- I. Asesorar y avalar al alumno para el registro del tema de tesis o tesina ante la Coordinación del Programa Educativo correspondiente;
- II. Asesorar a la persona alumna con los conocimientos teóricos y metodológicos para la elaboración de tesis o tesina de acuerdo al tiempo que se asigna en el plan de estudios;
- III. Apoyar al alumno en la construcción, y crear las condiciones que garanticen el cumplimiento de un cronograma de actividades para el desarrollo de la tesis o tesina;
- IV. Dar seguimiento a los avances del trabajo de tesis o tesina del alumno hasta la obtención del diploma de especialidad o grado académico en los periodos establecidos en cada plan de estudios;
- V. Verificar que la tesis o tesina cumpla con los requisitos académicos y dar el visto bueno para que sea turnada al comité tutorial y posteriormente al comité revisor;
- VI. Apoyar y preparar al alumno para que realice la defensa de la tesis o tesina;
- VII. Formar parte del jurado de examen para la obtención del diploma de especialidad o grado académico.

Se espera que el director o directora y codirector o codirectora posean, adquieran o desarrollen los conocimientos y habilidades mencionados a continuación:

Conocimientos

- Información institucional. Particularmente sobre el plan de estudios y sobre normatividad institucional o sobre las instancias orientadoras correspondientes;
- Información disciplinar. Poseer conocimiento de áreas de desarrollo (LGACs), campo laboral y opciones de superación profesional;
- Información pedagógica. Particularmente sobre procesos y estrategias de aprendizaje.

Habilidades

- Comunicación. Escucha activa, asertividad, establecimiento de ambientes de confianza y confidencialidad;
- Emocionales. Control de emociones y automotivación;
- Sociales. Manejo positivo de las relaciones interpersonales, motivación, autonomía, liderazgo y crítica;

- Cognitivas. Toma de decisiones y planeación;
- Gestión de información. Uso, registro e interpretación de la información y manejo de TIC -TAC.

Cada trabajador académico podrá atender hasta un máximo de seis estudiantes en el Programa de la MADEI, según lo establecido en el Art. 69 del RGEP.

Comité tutorial

El comité tutorial, estará conformado por mínimo 3 y máximo 5 integrantes, de los cuales uno será el director o la directora de tesis. El comité tutorial deberá constituirse preferentemente por integrantes del núcleo académico, por integrantes de otras unidades académicas de la UAEM, y por un máximo del 40% de integrantes externos a la UAEM, tal y como lo indica el Art. 62 del RGEP.

El Art. 60 del RGEP, establece que el comité tutorial será solicitado por la directora o el director de tesis. Se pone a consideración de la Comisión Académica Interna y posteriormente es avalado por el Consejo Interno de Posgrado (CIP), en caso de que el CIP no avale la propuesta, indicará las razones por escrito y solicitará a la directora o director de tesis una nueva propuesta.

Los y las integrantes del comité tutorial, deben cumplir una serie de requisitos establecidos en el Art. 61 del RGEP que a continuación se enlistan:

1. Grado académico equivalente o superior al que otorga el programa educativo donde operará el Comité Tutorial;
2. Realizar funciones sustantivas en el tipo educativo superior en la UAEM o en otra institución externa. Asimismo, podrán participar como integrantes aquellas personas laboralmente activas del sector productivo, sector empresarial, sector salud, gubernamental u otro asociado a la naturaleza del programa educativo, previamente revisado por la Comisión Académica Interna del Posgrado y con el aval del Consejo Interno de Posgrado.

Funciones de los y las integrantes del comité tutorial

De acuerdo al Art. 64 Reglamento General de Estudios de Posgrado, las funciones del Comité Tutorial son las siguientes:

1. Dar seguimiento y asesoría al diseño, desarrollo y conclusión de la tesis o tesina en aspectos académicos teóricos, metodológicos e instrumentales;
2. Evaluar en cada periodo lectivo los avances y hacer las recomendaciones necesarias de acuerdo con la trayectoria y los intereses académicos del alumno y alumna, y aquellas otras tendientes al logro del producto final para la obtención del diploma de especialidad o grado académico;
3. Garantizar que la tesis o tesina sea turnada al comité revisor para su evaluación, previo aval del director o directora de tesis.

Comisión revisora

La comisión revisora estará constituida por 3 sinodales y 2 suplentes, el comité tutorial podrá formar parte de esta comisión y podrá haber hasta un 40% de integrantes externos a la UAEM.

La comisión revisora será propuesta por los y las integrantes del comité tutorial y asignada por la Comisión Académica Interna de la MADEI.

En el Art. 74 del RGEP se menciona que:

La Comisión Revisora tendrá un plazo máximo de veinte días hábiles contados a partir de la recepción del documento, durante los cuales y a juicio de cada una de las personas sinodales o del mismo estudiante, podrán citarse las veces que se considere necesario para realizar las observaciones del trabajo, aclarar dudas, así como plantear sugerencias que eleven la calidad del mismo y permitan emitir el voto. El dictamen individual por escrito señalará alguna de las siguientes opciones:

1. *Se aprueba el trabajo de tesis o tesina otorgando el voto correspondiente.*
2. *Se niega el voto correspondiente y se explican las causas académicas que hayan motivado la decisión.*

3. *Se condiciona el voto expresando las observaciones que la persona tesista deberá solventar en un plazo no mayor a veinte días hábiles contados a partir de la notificación del primer dictamen individual, una vez fenecido dicho plazo el revisor emitirá el voto aprobatorio o negatorio que corresponda.*

Funciones del jurado del examen de grado

- Una vez que el o la estudiante tienen su versión final de la tesis, con los cinco votos aprobatorios del Jurado, la JPEP asigna una fecha para la defensa de tesis.
- Los integrantes del comité revisor se constituyen en el jurado del examen, teniendo las funciones de presidente, secretario y vocal, en función de su antigüedad en la Universidad;
- Presidente: dirige la sesión de la obtención de grado del estudiantado, participa preguntando sobre la tesis y toma protesta al final;
- Secretario: redacta el acta de examen y participa preguntando sobre la tesis;
- Vocal: apoyo y participa preguntando sobre la tesis;
- Suplentes: pueden estar presentes o no en función de que se cubra con el mínimo de 3 profesores o profesoras del jurado. Si están presentes participa preguntando sobre la tesis al estudiantado.

Derechos y obligaciones de los tutorados (estudiantes)

Derechos:

- Contar con un director o directora de tesis y un comité tutorial. En su momento contar con un comité revisor;
- Ser orientado en materia de procesos administrativos, académicos, profesionales, de investigación y personales ya sea por el tutor o la tutora o por las instancias administrativas, según corresponda, si así lo requiere el tutorado;
- Recibir en tiempo y forma las sesiones de tutoría en relación con el calendario administrativo y del tutor o tutora y que sea avisado con anticipación de cualquier cambio en el mismo;
- Contar con un espacio adecuado para la tutoría;
- Recibir observaciones por escrito del comité tutorial respecto del trabajo de tesis;

- Recibir del tutor o tutora, en caso extraordinario, una tutoría adicional a las establecidas previamente, si es que lo requiere;
- A cambiar de tutor o tutora o de alguno o algunos de los integrantes del comité tutorial o revisor siempre y cuando la petición se realice por escrito y bien fundamentada ante las instancias correspondientes;
- Ser tratado por las diferentes instancias tutoriales con interés y respeto;
- Que la información manejada durante la tutoría sea tratada bajo el principio de confidencialidad.

Obligaciones:

- Asistir a las tutorías individuales con puntualidad o que avise con anticipación de cualquier cambio en el mismo, de acuerdo con los tiempos determinados en común acuerdo con su tutor o tutora y el calendario administrativo;
- Dirigirse al tutor o tutora con respeto y cordialidad;
- Mantenerse informado sobre la normatividad institucional y del programa educativo, así como conocer el plan de estudios;
- Notificar al tutor o tutora con oportunidad de las decisiones académicas tomadas por su cuenta y que afecten directamente o modifiquen las trayectorias académicas o las características de la tesis, establecidas previamente de manera conjunta; para que, en conjunto tomen una decisión sobre su pertinencia;
- Responsabilizarse de su proceso de formación y de las decisiones tomadas;
- Comprometerse con el tutor en el desarrollo de las actividades que acuerden conjuntamente;
- Presentar en las sesiones programadas, los avances y resultados de las actividades acordadas con el tutor;
- Participar en la evaluación y seguimiento del programa de tutorías de acuerdo a los mecanismos institucionales establecidos.
- Participar en las actividades complementarias que se promuevan dentro del programa tutorial.

7.5 Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento

Hasta el año 2022, la MADEI contaba con 2 Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, denominadas: 1) *Atención a los procesos asociados con la diversidad en la comunicación* y 2) *Prácticas educativas, procesos de aprendizaje y/o afectivos para la inclusión*.

Derivado del análisis de las LGAC de los profesores y profesoras formadores, de los trabajos de las y los estudiantes, de las publicaciones realizadas, así como del perfil de egreso, se hace evidente que las dos LGAC del plan de estudio 2019 han sido superadas, abordando temas de gran relevancia siendo necesario realizar una reestructuración de las LGAC que permita visibilizar los alcances que se tienen en la investigación e incidencia social de los productos tanto de los profesores y profesoras como de las y los estudiantes de la MADEI.

Tomando en cuenta los PRONACES y los objetivos de desarrollo sostenible 2030, las políticas sociales y educativas tanto regionales, nacionales e internacionales, y haciendo un análisis de pertinencia de los proyectos del estudiantado de la MADEI, en la reestructuración curricular realizada en el año 2023, se realizó la propuesta de las siguientes LGAC que hasta la fecha se han mantenido y que van acorde con la orientación del programa:

LGAC 1. Atención, Diversidad y Educación Inclusiva

El objetivo de esta LGAC es el estudio e intervención de los procesos de la atención a la diversidad visto desde un enfoque social, abordando problemáticas en diversos contextos sobre: género, migración, derechos humanos, grupos vulnerables, raza, condición social, identidad, religión, cultura, inclusión laboral, etnicidad, lengua, sexo, edad y orientación e identidad sexual, para contrarrestar las barreras de la **inclusión social**.

LGAC 2. Atención, Diversidad e Inclusión Educativa

Por otra parte, el objetivo de esta LGAC está centrado en el estudio e intervención de los procesos de la inclusión educativa con los diversos agentes de cambio, abordando a las personas con alguna discapacidad, en diferentes contextos y niveles educativos, las altas capacidades y talentos específicos, condiciones de salud, intervención educativa y prácticas educativas incluyentes para contrarrestar las barreras de la **inclusión educativa**.

7.6 Vinculación

La vinculación es uno de los aspectos más importantes en los que ponen el acento los planes de desarrollo estatal, nacional e institucional. En tal sentido, el programa de la MADEI ha logrado establecer modalidades y esquemas que permiten la vinculación del programa con los contextos académicos y sociales afines al campo del conocimiento.

Esto con el fin de propiciar el desarrollo académico y profesional de todos los participantes, buscando la consolidación de las redes de vinculación existentes actualmente, tanto de tipo académico con otras instituciones de educación superior y grupos de investigación, nacionales e internacionales, así como también de tipo socio-comunitario, con instituciones de salud y educación.

La consolidación de la vinculación académica fortalece la movilidad del estudiantado, personal docente y otros agentes participantes, permitiendo además la realización de proyectos colaborativos y generando nuevas líneas de aplicación del conocimiento a partir de la colaboración entre grupos de investigación, asociaciones civiles, instituciones gubernamentales y otros programas de posgrado afines.

En el origen de este documento, el Cuerpo Académico “Comunicación, aprendizaje y mediación” establece relaciones de vinculación a través del desarrollo de proyectos de investigación conjuntos con otros Cuerpo Académicos de la UAEM, como, por ejemplo, con el Cuerpo Académico *Cultura y Educación, Devenir y Actualidad* del Instituto de Ciencias de la Educación y con el Cuerpo Académico *Psicología y Procesos Educativos*

de la Facultad de Psicología. También trabajó conjuntamente con otros grupos de investigación de universidades extranjeras tales como, el Cuerpo Académico *Historia, Política Sociedad del Programa de estudios de Pos Graduados de Sao Paulo* (PUC-SP) de Brasil, el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca de España y el Departamento de Psicología de la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Castilla y la Mancha de España.

Actualmente existen dos Cuerpos Académicos: “Diversidad, Educación y Lenguaje” y “Estudios Transdisciplinarios sobre Grupos Vulnerables”, que mantienen relaciones con: el Laboratorio de Infantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, con la unidad de investigación en Neurodesarrollo “Dr. Augusto Fernández Guardiola” en el Instituto de Neurobiología, UNAM campus Juriquilla, con el departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro; con el Cuerpo Académico “Currículo, Evaluación y Psicopedagogía”, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Chiapas; con el departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara; con la Universidad de Guanajuato; con la Universidad Juárez de Durango; con la Unidad Médica Rural AC, a través de la participación comunitaria y con el grupo de investigación FONOTEC de la Fundación Universitaria María Cano de Medellín, Colombia.

A su vez, se contempla la consolidación de las redes de vinculación y cooperación con instituciones especializadas en las áreas de atención a la diversidad y educación inclusiva y con otras IES nacionales e internacionales.

En este sentido se ha logrado establecer vínculos por medio de la movilidad estudiantil, contando actualmente con vínculos académicos con la Universidad de Cantabria en Santander, así como con la Universidad de Coruña; ambas de España.

En México, se cuenta con convenios con la Universidad Autónoma de Cd. Juárez y la Universidad Autónoma de Nuevo León.

No se deja de lado la posibilidad de establecer lazos con empresas del sector productivo y con sectores que requieren de profesionales altamente especializados en las áreas de atención a la diversidad.

En el sentido social, la vinculación está dirigida a fortalecer instancias de cooperación con instituciones del medio en atención a la diversidad de personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad y educación inclusiva.

Al respecto, dada la orientación profesionalizante, la Maestría, refuerza con la práctica, las materias curriculares básicas y electivas del plan de estudios. En este sentido, se han logrado ampliar y diversificar los escenarios de prácticas, además constantemente se actualiza, da seguimiento e incrementa los vínculos con instituciones de salud y educativas, nacionales y extranjeras.

A través de estas vinculaciones se busca contribuir a la formación del estudiantado, en la consolidación y puesta en práctica de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promueven el desarrollo de competencias profesionales, a partir del diseño de programas para la detección, intervención, y prevención de los problemas relacionados con la atención a la diversidad y a la educación inclusiva.

Con ello, se contribuye con la creación de nuevos espacios laborales para las egresadas y los egresados de la MADEI, en donde tengan la oportunidad de aplicar las competencias adquiridas, a partir de un amplio dominio de la disciplina y un alto grado de compromiso y responsabilidad social.

Con relación a los contextos de intervención, en el plan de estudios de posgrado, se contemplan aquellas instituciones con las que tanto la UAEM, en lo general, como la Facultad de Comunicación Humana, en lo particular, han signado convenios y estén vigentes, además de todos aquellos contextos de intervención que requieren gestión directa. La vigilancia de la operatividad, pertinencia y evaluación de cada uno de ellos, por parte de la facultad, corre a cargo del director o directora de tesis del estudiantado.

Incluso, a través de los intereses de los y las estudiantes, se han logrado establecer nuevos contactos en instituciones tanto públicas como privadas, con los cuales se busca formalizar los convenios de colaboración.

Derivado de las Becas de Movilidad de CONACYT y a la red de vínculos de la UAEM, se ha vuelto una realidad la movilidad estudiantil, tanto nacional como internacional. En este sentido de las generaciones de la MADEI, se ha logrado un 88.46% de la movilidad de la matrícula total a diferentes instituciones Internacionales y Nacionales, dentro de las que se encuentran: La Universidad de la Laguna Tenerife, España; Universidad de Salamanca, España; Universidad de Huelva, España; Universidad Nacional de Colombia, Colombia; Universidad Católica de Valencia, España; Texas A&M University, USA; y el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina; de las instituciones Nacionales se encuentran la Universidad Veracruzana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Yucatán y Hospital General Dr. Manuel Gea González, UNAM.

La movilidad estudiantil es uno de los puntos más importantes del intercambio de conocimientos, que permite el enriquecimiento del estudiantado de manera integral, pues además de los conocimientos, tienen la oportunidad de acceder a otras culturas, abriendo un abanico de posibilidades para estudios o colaboraciones a futuro, pues asisten a eventos académicos en otras universidades, centros o instituciones en el ámbito de la diversidad, la educación inclusiva y la inclusión educativa.

De esta manera, se propicia un aprendizaje situado en escenarios reales, que tiene un gran valor formativo y de intercambio de saberes. En suma, se trata de una Maestría que busca vincular una formación teórico-metodológica de alto nivel con el estudio de problemas en el ámbito educativo para generar propuestas de solución.

8. Mapa curricular

A continuación, se presenta el mapa curricular previsto para el programa de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva:

En la tabla 15, se presenta el mapa curricular organizado por ejes de formación, nombre/tipo de las unidades de aprendizaje, horas teóricas, horas prácticas y los créditos que deben complementarse para cubrir con el plan de estudios de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Como se puede apreciar, el mapa curricular cuenta con 3 ejes de formación (Teórico - conceptual; Proyecto de intervención; y Diseño, intervención y especialización); 22 asignaturas (Diez correspondientes al eje Teórico-conceptual; cuatro correspondientes al eje Proyecto de intervención; y ocho correspondientes al eje de Diseño, intervención y especialización), 40 horas teóricas, 16 horas prácticas y un total de 96 créditos.

Tabla 15. Mapa curricular del Plan de Estudios 2025 por ejes de formación, carga horaria y créditos

EJES GENERALES FORMACIÓN	TIPO DE ASIGNATURA	HT	HP	CRÉDITOS
Teórico-conceptual	Introducción a los derechos humanos y ética profesional	2	0	4
	Introducción a la antropología social y educación	2	0	4
	Introducción al lenguaje inclusivo	2	0	4
	Introducción a la educación especial	2	0	4
	Introducción a la inclusión educativa	2	0	4
	Legislación y derechos humanos	2	0	4
	Antropología social y educación	2	0	4
	Español superior y lenguaje inclusivo	2	0	4
	Educación especial y aptitudes sobresalientes y talentos específicos	2	0	4
	Inclusión educativa y atención a la diversidad	2	0	4
Proyecto de intervención	Seminario de metodología de la investigación	1	2	4
	Seminario de trabajo de investigación	1	2	4
	Seminario de tesis e intervención de proyecto	1	2	4
	Seminario de tesis	1	2	4
Diseño, intervención y especialización	Optativa	2	1	5
	Optativa	2	1	5
	Optativa	2	1	5
	Optativa	2	1	5
	Optativa	2	1	5
	Optativa	2	1	5
	Optativa	2	1	5
	Optativa	2	1	5
Total 3 ejes de formación	22 asignaturas	40	16	96

Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2023

8.1. Ejemplo de la Trayectoria Académica de un Estudiante

En la tabla 16, se muestra la trayectoria académica que debe tener un estudiante de la MADEI. Se puede observar que el estudiantado tiene que cursar y aprobar 22 asignaturas distribuidas de la siguiente manera: Diez asignaturas correspondientes al eje Teórico-conceptual; cuatro correspondientes al eje Proyecto de intervención; y ocho correspondientes al eje de Diseño, intervención y especialización.

Durante el primer y segundo semestre, el estudiantado deberá cursar y aprobar de manera obligatoria cinco asignaturas correspondientes al eje Teórico-conceptual y una en cada semestre correspondiente al eje proyecto de intervención. Además de que si lo desea el estudiante y con autorización de su Director o Directora de tesis, puede cursar alguna de las asignaturas optativas correspondientes al eje de Diseño, intervención y especialización.

Posteriormente, durante el tercer y cuarto semestre, de manera obligatoria, el estudiantado deberá cursar en cada semestre una materia correspondiente al eje Proyecto de intervención y las asignaturas pendientes que correspondan al eje de Diseño, intervención y especialización, con la finalidad de que al terminar su trayectoria haya cursado ocho asignaturas correspondientes a este eje.

Al cursar y aprobar las 22 asignaturas, el estudiantado obtendrá un total de 96 créditos. Además de que, del primero al tercer semestre, el estudiantado deberá realizar mínimo dos actividades de retribución social; y en su tercer semestre deberá cursar y aprobar el taller de elaboración de productos profesionalizantes.

Tabla 16. Trayectoria académica

EJES GENERALES DE LA FORMACIÓN	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
Teórico- conceptual	Introducción a la educación especial	Educación especial y aptitudes sobresalientes y talentos específicos	-	-
	Introducción al lenguaje inclusivo	Español superior y lenguaje inclusivo	-	-
	Introducción a la inclusión educativa	Inclusión educativa y atención a la diversidad	-	-
	Introducción a la antropología social y educación	Antropología social y educación	-	-
	Introducción a los derechos humanos y ética profesional	Legislación y derechos humanos	-	-
Diseño, intervención y especialización	-	-	OPTATIVA: Grupos originarios y migrantes	OPTATIVA: Salud, apoyo para la inclusión social
	-	-	OPTATIVA: Equidad de género	OPTATIVA: Desarrollo socioafectivo
	OPTATIVA: Educación para la paz	OPTATIVA: Inteligencias múltiples		
	OPTATIVA: Orientación e identidad sexual	OPTATIVA: Diseño universal de aprendizaje		
Proyecto de intervención	Seminario de metodología de la investigación	Seminario de trabajo de investigación	Seminario de tesis e intervención de proyecto	Seminario de tesis
	-	-	Participar en el taller de elaboración de productos profesionalizantes	-
	Realizar mínimo dos actividades de retribución social			-

Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

9. MEDIACIÓN FORMATIVA

En el Modelo Universitario (2022) la mediación formativa se entiende como

“el conjunto de estrategias y acciones orientadas a preparar las condiciones (recursos, medios, información, situaciones) que hacen posible la intervención de la persona en formación, del personal docente, de las y los gestores, así como del personal de apoyo más conveniente en cada momento para favorecer los aprendizajes, la adquisición de saberes, conocimientos y competencias y el proceso formativo de quien aprende.” (Modelo Universitario de la UAEM, 2022, p. 38).

En este sentido, el Programa Educativo de Posgrado de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, atiende los Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular de la UAEM (2017) respecto a la mediación formativa, con la que se pretende coadyuvar en la formación integral enfocada en el desarrollo humano, propiciar la formación en contextos pertinentes, así como facilitar un proceso de formación flexible.

En este Programa Educativo de Posgrado, en concordancia con dichos lineamientos, se considera que los responsables de la mediación formativa son las y los estudiantes, el profesorado y las gestoras o gestores.

En el centro de esta mediación se ubican las y los estudiantes, quienes tienen un rol activo en las decisiones de su propio proceso de aprendizaje, así como en el diseño de su trayectoria académica de acuerdo con sus intereses (UAEM-CIIDU, 2017). En este sentido, en el plan de estudio 2025 las y los estudiantes pueden seleccionar las materias optativas que cursarán según se ajusten a sus intereses formativos y/o temas de intervención.

El profesorado actúa como estrategia de la mediación formativa para lograr los objetivos de aprendizaje y desempeñan roles diversos: diseñador y planificador, gestor de procesos de aprendizaje, experto, asesor, investigador, colaborador, consejero y acompañante en el itinerario académico del estudiante. Al mismo tiempo, la parte gestora

tiene la responsabilidad de brindar apoyo técnico, administrativo y operativo para que se concreten las situaciones, estrategias y modalidades pertinentes con el fin de que la formación se realice en las condiciones óptimas. En esta lógica, se considera que la tutoría es fundamental durante el acompañamiento del estudiante (UAEM-CIIDU, 2017). En la MADEI el estudiantado cuenta con un director o directora de tesis, y 2 integrantes del comité tutorial quienes guiarán, orientarán y acompañarán al estudiantado en su formación académica.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el plan curricular tienen como objetivo facilitar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes previamente identificadas. Por ello se propone dar prioridad a ciertas actividades de enseñanza que están en consonancia con un modelo pedagógico de tipo constructivista.

De tal manera, a continuación, se enumeran algunas actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden ser asumidas por el profesorado, expresando que no se trata de un listado exhaustivo, ni prescriptivo, sino orientativo del tipo de trabajo que promueve el Programa Educativo de Posgrado para el logro de sus objetivos, asociando cada una de éstas a los repertorios académicos que fomentarían (Arredondo, 1982):

- **Las actividades de exposición y las conferencias del profesor.** Cuyo propósito, además de cumplir funciones de ampliación de información y aclaración de dudas, es presentar una situación idónea para que el estudiantado ejercite la habilidad de "abstraer información relevante de una fuente oral" (Arredondo, 1982, p. 7);
- **Las exposiciones orales de las y los estudiantes.** Que se avoca a desarrollar habilidades expresivas, comunicativas, didácticas y a la organización de la "puesta en escena" (estructuración del discurso, reparto de tiempos entre los ponentes, creación de materiales audiovisuales de apoyo), a propósito de un tema por parte del estudiantado. Puede darse en forma individual o en equipos;
- **La solución de problemas.** Busca que las y los estudiantes asuman decisiones que les permitan regular su propio aprendizaje, enfrentándose con situaciones y tareas que constituyan un problema que, de alguna manera, les obligue a tener que tomar esas decisiones. Se trata de que las tareas respondan a problemas que son asumidos como tales por las y los propios estudiantes, que respondan a preguntas que, aunque dirigidas y

fomentadas por el profesorado, se relacionen con sus inquietudes, dudas u objetivos de aprendizaje. Se centra en la idea de que los problemas no tienen siempre una respuesta fija o determinada que debe necesariamente alcanzarse (Mateos, M., y Pérez, M. P., 2006);

- **Los debates y análisis colectivo de documentos.** Potencia una participación activa y creadora del estudiantado, tanto en la vertiente práctica y técnica de la asignatura como en la reflexión y discusión teórica, a través de los debates y los análisis colectivos de documentos (artículos de revistas, noticias de TV, multimedia educativo, vídeos documentales sobre el desarrollo de sesiones de clase con soporte tecnológico, etcétera). Facilitan el desarrollo de habilidades de expresión y comunicación social (hábitos de escucha, actitud dialogante, etcétera) y favorecen el pensamiento crítico y la comprensión de los conceptos al exigir una justificación pública de las propias formulaciones que requiere un importante esfuerzo de organización del pensamiento, concreción y matización. Por otra parte, la posibilidad de un *feed-back* inmediato permite corregir oportunamente posibles interpretaciones erróneas, y las conclusiones finales en grupo suelen ser muy enriquecedoras para todos;
- **Los foros.** Son actividades de trabajo recomendables para que el estudiantado exponga sus puntos de vista sobre una conferencia atendida, un documento leído o un artículo redactado. Igualmente, le permite escuchar la opinión de otros compañeros para hacer síntesis de éstas, señalando los aspectos positivos y recomendando maneras de perfeccionar las posiciones del grupo;
- **Los talleres.** Estos pueden utilizarse como una modalidad de trabajo en la que el estudiantado o un equipo de trabajo se dediquen al análisis de un problema y a la elaboración de un modelo, instrumento o herramienta para conocerlo mejor o modificarlo, o practicar algo ya aprendido;
- **Las prácticas o simulaciones.** Son actividades que permiten hacer manipulaciones sobre un problema en forma más sencilla, debido al control de variables con las que se cuenta. Se dirigen al dominio instrumental de los distintos aparatos y/o materiales que se utilizan en el ámbito psicopedagógico, adquiriendo además experiencia sobre cómo aplicarlos de manera adecuada y eficaz en situaciones concretas. Estas prácticas se realizan en las aulas de recursos (aulas informáticas, con pruebas o materiales diversos, etcétera), (Marqués, P., 2000). Estos ejercicios son importantes antes de someter al estudiantado a la práctica profesional en escenarios reales;

- **Las prácticas profesionales.** Es la modalidad de trabajo estudiantil más compleja ya que en ella se aplican en conjunto, las habilidades, actitudes y conocimientos desarrollados, a la vez que se expone al estudiantado a una situación real de aplicación profesional. Implica participar en la vida de los escenarios de intervención y tomar conciencia de la variedad de fenómenos y factores que influyen en el proceso educativo, que conectan la teoría y la práctica para que puedan dirigir y orientar de manera significativa y funcional el diseño o intervención del proyecto terminal;
- **Las tutorías.** Son utilizadas sobre todo para guiar y revisar los avances de tesis de las y los estudiantes. Éstas se dan principalmente por los directores y directoras de tesis y por el comité tutorial. Entre las funciones de las tutorías se encuentran: orientar y dirigir la tesis, establecer objetivos, metas, brindar apoyo metodológico, así como fomentar la participación en actividades de investigación y divulgación de sus proyectos de intervención.

10. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En la evaluación del aprendizaje, este programa distingue entre los Mecanismos de Acreditación y, las Modalidades de Evaluación del Aprendizaje de la siguiente manera:

a) Mecanismos de acreditación

Los mecanismos de evaluación del aprendizaje previstos son los siguientes según el tipo de unidad de aprendizaje y el desarrollo de la Tesis:

- *Unidades de aprendizaje:* Los y las estudiantes deberán aprobar sus unidades de aprendizaje con una calificación mínima de 8 (ocho), con base en las condiciones de evaluación establecidas por cada profesor. El estudiantado debe tener un 80% de asistencia a las clases o actividades de enseñanza y aprendizaje. Los mecanismos de evaluación específicos de cada unidad de aprendizaje serán establecidos en los contenidos del programa, permitiendo que las profesoras y los profesores los modifiquen con base en la libertad de cátedra comunicándose a las y los estudiantes al inicio del seminario.

Entre los tipos de evaluaciones está la diagnóstica que se puede llevar a cabo al inicio de cualquier proceso y su propósito es obtener información sobre el conocimiento previo de las y los alumnos para apoyar la planeación de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje. Esta evaluación puede ser realizada por el docente al inicio de cada bloque o tema de la unidad de aprendizaje.

Por otra parte, la evaluación sumativa tiene el propósito de verificar el grado de logro de aprendizaje de las y los alumnos a través de productos finales, es decir, certificar si se alcanzaron los objetivos o propósitos planeados; su finalidad es de acreditación/certificación de dichos aprendizajes.

La evaluación sumativa en cada unidad de aprendizaje está integrada por un conjunto de datos provistos desde la evaluación formativa. Estos datos se van recabando a lo largo de las diferentes etapas de evaluación que se realizan durante determinados periodos (bimestres, trimestres, cuatrimestres, semestres). La evaluación sumativa permite la verificación del cumplimiento de los objetivos o propósitos educativos planteados y el logro de las competencias genéricas y específicas, en la medida en que fueron obtenidos

por cada uno de los alumnos. Dentro de estas evaluaciones se pueden encontrar los portafolios de evidencia, así como productos finales de la aplicabilidad de una intervención.

De igual manera en las unidades de aprendizaje se puede implementar la autoevaluación que realiza el alumnado acerca de su propio desempeño que les permita hacer una valoración y reflexión acerca de su actuación en el proceso de aprendizaje como puede ser su aprendizaje sobre algún tema visto en clase; por otra parte se puede implementar la coevaluación que se basa en la valoración y retroalimentación que realizan los pares, integrantes del grupo del alumnado como podría ser en el desarrollo y presentación de una exposición o de implementación de algún trabajo de intervención.

- *Evaluación del Proyecto Terminal.* El estudiantado presentará semestralmente los avances de su Proyecto Terminal (Tesis), ante su Comité Tutorial. Los integrantes del Comité tutorial evaluarán los avances de las y los estudiantes y emitirán un documento valorativo, es decir, un instrumento de evaluación en forma de rúbrica donde notifiquen los avances del proyecto de intervención, describiendo los logros y recomendaciones que éstos deben tener en cuenta para subsiguientes presentaciones semestrales que permitan tener al final del cuarto semestre el proyecto de intervención como producto de tesis (se harán a partir del primer semestre hasta el cuarto). Este tipo de evaluación es una evaluación formativa que favorece el desarrollo y logro de los aprendizajes establecidos en el programa educativo, es decir, el desarrollo de las competencias y de sus elementos.

En el proyecto terminal se aplica la heteroevaluación, que consiste en la valoración que el profesorado y/o agentes externos realizan a los desempeños del alumnado, aportando elementos para la retroalimentación del proceso y mejora del mismo.

Cada semestre el alumnado presenta sus avances del proyecto de intervención ante su director o directora de tesis, y a los integrantes de su comité tutorial, quienes al finalizar la presentación realizan retroalimentación para mejoras del proyecto, que permitan orientar al estudiantado para que culmine en tiempo y forma sus estudios.

- *Defensa del Proyecto terminal (tesis de maestría).* La aprobación de la tesis se realizará de acuerdo con el Reglamento General de Estudios de Posgrado. La defensa de tesis no tiene

valor en créditos. Para realizar la defensa de tesis ante la Comisión Revisora, el estudiante debe contar con cuatro de los cinco votos aprobatorios de los integrantes de dicha Comisión y el certificado de créditos totales de la Maestría, entre otros requisitos.

Cuando algún o alguna estudiante repruebe una asignatura de cualquier eje, podrá cursarla por una segunda y última vez, solicitando el trámite ante la Coordinación del Programa. En caso de no aprobar en segunda oportunidad se procederá a la baja definitiva como indica el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

b) Modalidades de Evaluación del Aprendizaje

Entre las modalidades de evaluación de la MADEI están:

- *Evaluación de la tesis.* Durante el semestre, el estudiantado deberá reunirse periódicamente con su director/a de tesis (y en ocasiones con integrantes de su comité tutorial). Al final de cada semestre, las y los estudiantes presentarán un documento de avances (o producto) que avale que fueron retroalimentados por su Comité Tutorial. El Comité Tutorial hace un seguimiento del uso de metodologías y conocimientos para identificar situaciones específicas en el ámbito educativo y extiende un documento de evaluación, donde se especifique el avance logrado hasta el momento, sin que esto derive en una calificación en SADCE.
- *Evaluación de las unidades de aprendizaje.* Las unidades de aprendizaje proporcionan las herramientas y conocimientos que coadyuvan en el cumplimiento de los objetivos de la MADEI, con estricto apego a las competencias genéricas y específicas para el alcance del perfil de egreso. Para registrar el avance del proceso formativo, el profesor de cada seminario establece los mecanismos de entrega de productos de aprendizaje.

Las evaluaciones de las unidades de aprendizaje se ingresan al SADCE de la UAEM. De esta forma, a medida que transita por el Programa, el estudiantado va integrando calificaciones aprobatorias y va obteniendo los créditos correspondientes para poder obtener el grado.

11. UNIDADES DE APRENDIZAJE

El programa de la MADEI está formado por Unidades de Aprendizaje de tipo seminarios y tutorías. Los seminarios, de acuerdo con los lineamientos de diseño y reestructuración curricular de la UAEM (2017), son aquellas actividades académicas y metodológicas que proporcionan los elementos teóricos y prácticos generales para el estudio de la disciplina, así como los medios para el desarrollo de la intervención.

Las unidades de aprendizaje contempladas para el programa (ver tabla 17) podrán ser reestructuradas, o diseñadas de acuerdo con las necesidades de formación de las y los estudiantes y con base en las innovaciones disciplinares y curriculares. Cada vez que se genere una nueva unidad de aprendizaje tendrá que ser aprobada por la Comisión Académica de la MADEI y el Consejo Interno de Posgrado.

Las y los estudiantes pueden elegir los seminarios internos y externos de acuerdo a las necesidades de formación, así como a la LGAC que hayan elegido, con previo visto bueno de su director/a de tesis, brindándole la posibilidad de cursar un mayor o menor número de unidades de aprendizaje (de tipo seminarios) por semestre.

Con la diversidad de unidades de aprendizaje por cada Eje, se pretende satisfacer las necesidades académicas de acuerdo con las competencias profesionales, generales y específicas del Programa Educativo de Posgrado; apremiando la importancia de un mapa curricular flexible.

Tabla 17. Unidades de Aprendizaje

EJES DE FORMACIÓN	UNIDADES DE APRENDIZAJE
Eje teórico - conceptual	● Introducción a los derechos humanos y ética profesional; ● Introducción a la antropología social y educación; ● Introducción al lenguaje inclusivo; ● Introducción a la educación especial; ● Introducción a la inclusión educativa; ● Legislación y derechos humanos; ● Antropología social y educación; ● Español superior y lenguaje inclusivo; ● Educación especial y aptitudes sobresalientes y talentos específicos; ● Inclusión educativa y atención a la diversidad.
Eje de proyecto de intervención	● Seminario de metodología de la investigación; ● Seminario de trabajo de investigación; ● Seminario de tesis e intervención de proyecto; ● Seminario de tesis
Eje de diseño, intervención y especialización	El estudiantado con la asesoría de su director de tesis elige ocho: ● Grupos originarios y migrantes; ● Equidad de género; ● Educación para la paz; ● Orientación e identidad sexual; ● Salud, apoyo para la inclusión social; ● Diversidad ideológica; ● Educación intercultural y flujos migratorios; ● Contextos intergeneracionales; ● Desarrollo socio afectivo; ● Inteligencias múltiples; ● Discapacidades y contextos de intervención y canalización; ● Adaptaciones y adecuaciones en contextos educativos; ● Inclusión social y laboral; ● Tecnologías aplicadas a la inclusión; ● Diseño universal de aprendizaje; ● Procesos cognitivos por área de conocimiento.

Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025



Con base en los lineamientos de diseño y reestructuración curricular, los programas educativos podrán integrar unidades de aprendizaje con los elementos indicados en el formato para la elaboración de unidades de aprendizaje (anexo 7) (UAEM, 2017, p. 61). Estas podrán ser canceladas, modificadas o nuevas dependiendo de las necesidades del programa y del estudiantado.

Los contenidos temáticos de las unidades de aprendizaje, son avalados por el Consejo Interno de Posgrado, con base en el artículo 26 del Reglamento General de Estudios de Posgrado.

12. REQUISITOS DE INGRESO, PERMANENCIA Y EGRESO

En este numeral se abordan los criterios fundamentales que se consideran serán el criterio de parámetros para el ingreso, permanencia y egreso de las y los estudiantes de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

12.1 Requisitos de Ingreso

a) Académicos

1. Copia del título de licenciatura en áreas –comunicación humana, educación, salud, ciencias sociales y administrativas u otras afines de la maestría⁵- expedida de manera física o electrónica. Pudiendo, excepcionalmente presentar el acta de examen profesional correspondiente como indicio de terminación de su antecedente académico, el estudiantado tiene la obligación impostergable de entregar el original de su título profesional en un plazo máximo de seis meses contados a partir del inicio del primer periodo lectivo de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva;
2. Copia del certificado de licenciatura en áreas afines⁵ –comunicación humana, educación, salud, ciencias sociales y administrativas- con promedio mínimo de ocho, con fecha de expedición anterior a la fecha de ingreso al primer semestre de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva emitido de manera física o electrónica. Los aspirantes egresados de instituciones educativas no pertenecientes al sistema educativo nacional están obligados a presentar el título y certificado de estudios debidamente apostillados o legalizados, y en su caso, acompañados de traducción al español, la cual deberá estar avalada por un perito oficial.
3. Cédula profesional de licenciatura. En caso de que el aspirante aceptado, haya realizado sus estudios de licenciatura en el extranjero, no se le solicitará la cédula profesional. Sin embargo, el CIP deberá revisar sus documentos, avalar sus estudios y emitir un acta de reconocimiento académico.

⁵ En caso de que el aspirante no sea de un área afín, deberá solicitar la revisión de pertinencia a la Comisión Académica Interna para iniciar el proceso de admisión.

b) Legales

1. Original del acta de nacimiento, sin importar su antigüedad, pudiendo ser exhibida de manera física o electrónica.
2. Formato de solicitud de inscripción de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva en que fue aceptado/a, emitido por la Facultad de Comunicación Humana.
3. Currículum vitae actualizado, con documentos probatorios.
4. Identificación oficial con fotografía y la Clave Única de Registro de Población (CURP).
5. Las personas aspirantes extranjeras deberán presentar el permiso migratorio correspondiente emitido por la autoridad competente, que le permita cursar el posgrado en la UAEM.
6. Carta compromiso firmada por la/el aspirante donde manifieste que los documentos presentados para su inscripción como persona alumna del posgrado corresponden a sus originales y son legítimos. En caso de que la documentación se encuentre incompleta, deberá comprometerse a exhibir los documentos originales en el momento en que lo requiera cualquier autoridad universitaria referida en el presente ordenamiento.
7. Carta de aceptación para ingresar a la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva en formato oficial, firmada por el Coordinador/a del programa educativo de la Facultad de Comunicación Humana, cuyo valor jurídico para efectos del presente artículo es acreditarle como persona aspirante ante la Universidad hasta que concluya su proceso de inscripción y cuyo alcance se circunscribirá al proceso de selección vigente.
8. Documento firmado donde la/el alumno exprese que recibió el vínculo electrónico para la consulta de la Legislación Universitaria, donde ha leído y comprendido los alcances del Reglamento General de Estudios de Posgrado.

c) De selección

1. Documento que acredite el nivel de dominio o comprensión de un idioma adicional al español, de conformidad al plan de estudios correspondiente. El documento será expedido por instituciones públicas o particulares que cuenten con alguna certificación

de la enseñanza de lenguas extranjeras por organismos internacionales o avalada por autoridades federales o estatales competentes. Cualquier documento de esta índole deberá tener máximo una vigencia de hasta dos años de antigüedad contados a partir de la fecha de su expedición.

2. Las y los aspirantes extranjeros cuya lengua materna no sea el español, deberán presentar un documento que acredite el dominio del idioma español.

12.2. Requisitos de Permanencia

Los requisitos que las y los estudiantes de la MADEI deben cubrir para permanecer inscritos en el programa son los siguientes:

- Acudir con su directora o director de tesis a sesiones de asesoría, por lo menos una vez al mes. Las sesiones pueden ser virtuales y/o presenciales, y deberán estar registradas en el formato de tutorías. Dicho formato deberá estar firmado por el o la estudiante y el director o la directora de tesis y deberá ser entregado por el estudiantado al finalizar el semestre a la Jefatura del programa;
- Entregar y presentar semestralmente los avances de tesis, ante los integrantes de su comité tutorial;
- Acreditar con una calificación mínima de 8 (ocho punto cero) todas las asignaturas correspondientes al semestre cursado, así como materias optativas.
- Pagar en tiempo y forma la cuota semestral correspondiente por concepto de inscripción y/o reinscripción;
- No reprobado dos unidades de aprendizaje o la misma dos veces durante la vigencia del programa educativo;
- En tercer semestre deberán cursar el taller de elaboración productos profesionalizantes. Se hará entrega de una constancia sin valor curricular a todos aquellos estudiantes que acrediten dicho taller.
- En tercer semestre, las y los estudiantes deberán entregar evidencias de mínimo dos documentos que avalen que han realizado en el transcurso de primer a tercer semestre algunas de las siguientes actividades de retribución social:
 - Colaborar como adjuntos de los docentes en los programas de posgrado;

- Asesorar a jóvenes de licenciatura en su formación;
- Crear materiales multimedia y de comunicación social con resultados de investigación;
- Presentar resultados de su tesis ante grupos sociales, productivos e instituciones;
- Impartir cursos o talleres de formación e innovación social;
- Sistematizar y presentar iniciativas sociales y de innovación;
- Realizar un servicio social en instituciones y organizaciones de la sociedad civil;
- Elaboración de notas y artículos de difusión;
- Construir comunidades de aprendizaje-comunidades de vida;
- Colaborar en procesos de innovación social y tecnológica;
- Crear campañas para la salud y alimentación sana, la educación sexual, el cuidado de menores, adultos mayores y personas con discapacidad;
- Participar en procesos de educación y comunicación para la sustentabilidad;
- Participar en brigadas para la atención de emergencias nacionales;
- Participar en Comités de Ética de la investigación, prevención del acoso sexual y atención a las diversidades;
- Organizar eventos de formación y promoción de vocaciones científicas;
- Participar en foros de intercambio de experiencias sociales/institucionales;
- Brindar asesorías gratuitas en materia de Derechos Humanos a grupos en situación de riesgo;
- Colaborar con el CONACYT en eventos o presentaciones, compartiendo su experiencia y conocimiento a los asistentes;
- Apoyar a los programas de posgrado registrados en el SNP para dar cursos, talleres, conferencias, etc., sobre los temas en los que se es experto;
- Divulgar la ciencia y tecnología a niños, niñas y jóvenes, mediante cursos y pláticas;
- Impartir un taller (de por lo menos 20 hrs.);
- Participar como ponente en presentación oral en un Congreso nacional o internacional.

12.3 Requisitos de Egreso

A. Académicos

Para obtener el grado de Maestría en atención a la diversidad y educación inclusiva, el alumnado deberá cubrir los siguientes requisitos de egreso:

- a) Cubrir los requisitos previstos en el plan de estudios, es decir, haber cubierto el 100% de los créditos (Art. 80 del RGEP) y el total de actividades académicas establecidas en el plan de estudios.
- b) Elaborar una tesis que ponga en evidencia las competencias de intervención desarrolladas por el alumno o la alumna, donde demuestre habilidad para la integración teórico-conceptual, metodológica y de discusión de resultados, la cual presentará y defenderá en un examen de grado ante un jurado correspondiente (Art. 79 del RGEP). La tesis tendrá una orientación hacia la intervención en las áreas de humanidades y ciencias de la conducta. La tesis deberá estar escrita en español; pudiendo ser escrita en inglés u otro idioma, previa solicitud y autorización por parte del Consejo Interno de Posgrado (Art. 81 RGEP).
- c) Solicitar ante el Consejo Interno de Posgrado la integración de la Comisión Revisora y Jurado para el examen de grado.
- d) Será requisito previo al examen de grado que los integrantes de la Comisión Revisora asignada emitan su voto y opinión favorables en términos de que la tesis reúne los requisitos para ser presentada y defendida en el examen correspondiente (Art. 75 del RGEP), lo cual no compromete el dictamen de la evaluación de examen, ni la presentación de sus resultados ante la comunidad académica del posgrado. Por lo que el alumnado deberá contar con mínimo 4 de los 5 votos aprobatorios favorables emitidos por la Comisión Revisora para proceder a la presentación del examen de grado (Art. 75 del RGEP).
- e) El estudiantado deberá presentar y aprobar el examen de grado (Art. 80 del RGEP). En ningún caso se podrá eximir de este requisito.
- f) El examen de grado se podrá sustentar de manera presencial, híbrida o virtual.

En términos de los trámites administrativos para la expedición de Certificado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva y la presentación del examen de grado, el alumnado deberá entregar los documentos indicados como requisitos administrativos.



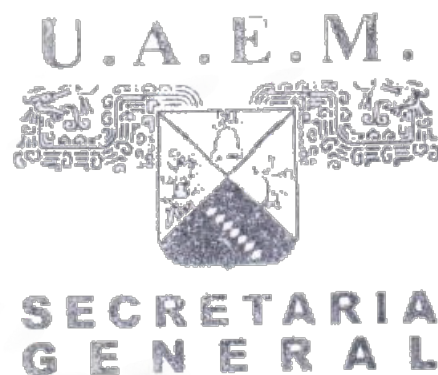
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

por la Dirección General de Servicios Escolares (DGSE) de la UAEM, el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) y el resto de la normatividad vigente.

B. Legales

Los que establezca la normatividad y procedimientos vigentes de la UAEM.



13. TRANSICIÓN CURRICULAR

El plan de estudios 2025 entra en vigor con la generación que ingresará en enero de 2026. El estudiantado inscrito en las generaciones que ingresaron en 2024 y 2025 del plan de estudios 2023 de la MADEI, realizarán la transición curricular al presente plan de estudios 2025.

En la tabla 18, se muestra la transición que harán los estudiantes del plan de estudios 2023 al plan de estudios 2025.

Tabla 18. Transición curricular

PLAN DE ESTUDIOS					
2023			2025		
Ejes generales de la formación	Unidad de aprendizaje	Créditos	Ejes generales de la formación	Unidad de aprendizaje	Créditos
Teórico - Conceptual	Introducción a los derechos humanos y ética profesional	4	Teórico - Conceptual	Introducción a los derechos humanos y ética profesional	4
	Introducción a la antropología social y educación	4		Introducción a la antropología social y educación	4
	Introducción al lenguaje inclusivo	4		Introducción al lenguaje inclusivo	4
	Introducción a la educación especial	4		Introducción a la educación especial	4
	Introducción a la inclusión educativa	4		Introducción a la inclusión educativa	4
	Legislación y derechos humanos	4		Legislación y derechos humanos	4
	Antropología social y educación	4		Antropología social y educación	4
	Lenguaje inclusivo	4		Español superior y lenguaje inclusivo	4
	Educación especial y talentos específicos	4		Educación especial y aptitudes sobresalientes y talentos específicos	4
	Inclusión educativa y atención a la diversidad	4		Inclusión educativa y atención a la diversidad	4
Diseño, intervención y especialización	Optativa	5	Diseño, intervención y especialización	Optativa	5
	Optativa	5		Optativa	5
	Optativa	5		Optativa	5
	Optativa	5		Optativa	5
	Optativa	5		Optativa	5
	Optativa	5		Optativa	5
	Optativa	5		Optativa	5
	Optativa	5		Optativa	5
Proyecto de intervención	Seminario de metodología de la investigación	4	Proyecto de intervención	Seminario de metodología de la investigación	4
	Seminario de trabajo de investigación	4		Seminario de trabajo de investigación	4
	Seminario de tesis e intervención de proyecto	4		Seminario de tesis e intervención de proyecto	4
	Seminario de tesis	4		Seminario de tesis	4
Total	22 unidades de aprendizaje	96	Total	22 unidades de aprendizaje	96

Fuente: Comisión de reestructuración curricular 2025

14. CONDICIONES PARA LA GESTIÓN Y OPERACIÓN

En este apartado se mencionan los recursos con los que cuenta la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, para la operatividad y viabilidad del plan de estudios de MADEI, además de considerar aquéllos que son indispensables, pese a no disponer de ellos, y que se requerirán a mediano plazo. Entre estos se encuentran recursos humanos, recursos materiales, infraestructura y equipo.

14.1 Recursos Humanos

Actualmente la planta docente del Núcleo Académico (NA) cuenta con 13 integrantes, conformados por siete profesoras y seis profesores; de los cuales diez son Profesores Investigadores de Tiempo Completo (PITC), y tres Profesores de Tiempo Completo (PTC), integrados en seis cuerpos académicos (Estudios transdisciplinarios sobre grupos vulnerables; Diversidad educación y lenguaje; Desarrollo psicológico y procesos educativos; Cognición y afectos; Estilos de vida y transdisciplina en salud y educación; y Sistemas jurídicos contemporáneos), los dos primeros adscritos a la Facultad de Comunicación Humana.

El 100% del profesorado que integran el núcleo académico tienen el grado de Doctor, incluso el 14.28% cuentan con un posdoctorado. Del total del profesorado, el 50% egresaron de la Universidad Nacional Autónoma de México; El 21.42% de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; el 14.28% de la Universidad Complutense de Madrid, España; el 7.14% del Colegio de Morelos; el 7.14% de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; y el 7.14% del Grupo Educativo ISIMA.

A diciembre de 2022 del total del profesorado se cuenta con el 90.90% dentro del Programa para Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el 76.92% del profesorado está en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), (Ver tabla 19).

Tabla 19. Profesorado del Núcleo Académico

ACADÉMICO	GRADO ACADÉMICO E INSTITUCIÓN	PERFIL DESEABLE PRODEP	SNI	CUERPO ACADÉMICO
DR. DELGADO SÁNCHEZ ULISES	Doctor en Psicología Universidad Nacional Autónoma de México	SI	NIVEL 1	ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARIOS SOBRE GRUPOS VULNERABLES. Adscrito a la Facultad de Comunicación Humana, UAEM. Nivel en Consolidación
DR. FALCÓN ALBARRÁN ALBERTO JORGE	Doctor en Psicología Experimental. Universidad Nacional Autónoma de México	SI	NIVEL 1	DIVERSIDAD, EDUCACIÓN Y LENGUAJE. Adscrito a la Facultad de Comunicación Humana, UAEM. Nivel en Formación
DR. HERNÁNDEZ PADILLA EDUARDO	Doctor en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México	SI	NIVEL 1	COGNICIÓN Y AFECTOS Adscrito al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, UAEM Nivel Consolidado
DR. MANRÍQUEZ LÓPEZ LEONARDO	Doctor en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México	SI	CANDIDATO	DIVERSIDAD, EDUCACIÓN Y LENGUAJE. Adscrito a la Facultad de Comunicación Humana, UAEM. Nivel en formación.
DRA. SALDAÑA GARCÍA CINTHYA NENETZYN	Doctora en Ciencias del Lenguaje. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	--	--	DIVERSIDAD, EDUCACIÓN Y LENGUAJE. Adscrito a la Facultad de Comunicación Humana, UAEM. Nivel en formación.
DR. POZAS MÁRQUEZ GUSTAVO ADOLFO	Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales. Colegio de Morelos. Doctorado en Derecho y Globalización. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	SI	CANDIDATO	--
DR. VEGA RICARDO TAPIA	Doctor en derecho y globalización. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	SI	NIVEL I	SISTEMAS JURÍDICOS CONTEMPORÁNEOS Adscrito a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Nivel Consolidado

ACADÉMICO	GRADO ACADÉMICO E INSTITUCIÓN	PERFIL DESEABLE PRODEP	SNI	CUERPO ACADÉMICO
DRA. LÓPEZ AYMES GABRIELA	Doctora en Educación. Universidad Complutense. Madrid, España	SI	NIVEL I	COGNICIÓN Y AFECTOS Adscrito al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, UAEM. Nivel Consolidado
DRA. MARTÍNEZ FLORES FERNANDA GABRIELA	Doctora en Psicología Universidad Autónoma del Estado de Morelos	--	CANDIDATA	--
DRA. MORENO AGUIRRE ALMA JANETH	Doctora en Ciencias. Universidad Nacional Autónoma de México	SI	--	ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARIOS SOBRE GRUPOS VULNERABLES. Adscrito a la Facultad de Comunicación Humana, UAEM. Nivel en Consolidación
DRA. ORTÍZ RODRÍGUEZ MARÍA ARACELI	Doctora en Ciencias en Nutrición Poblacional. Universidad Complutense Madrid, España Posdoctorado en Epidemiología y Salud Pública. UNAM	SI	NIVEL 1	ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARIOS SOBRE GRUPOS VULNERABLES. Facultad de Comunicación Humana, UAEM. En Consolidación
DRA. STINCER GÓMEZ DENI	Doctora en Psicología Universidad Nacional Autónoma de México	SI	CANDIDATA	ESTILOS DE VIDA Y TRANSDISCIPLINA EN SALUD Y EDUCACIÓN Adscrito a la Facultad de Psicología UAEM Nivel en formación
DRA. VERGARA SALINAS GLORIA ROSARIO	Doctora en Educación Grupo Educativo ISIMA.	--	--	--

Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Adicional se cuenta con Profesorado de Tiempo Parcial integrado por las siguientes personas académicas:

Tabla 20. Profesorado de tiempo parcial

ACADÉMICO	GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN
Ocampo Jiménez Rocío Elida	Maestría	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
Cruz Aldrete Miroslava	Doctorado	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
Castillo Díaz Maribel	Doctorado	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
Castellanos Simons Doris	Doctorado	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
Santamaría Hernández Rosa Diana	Maestría	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

Fuente: Adaptado por la Comisión de Reestructuración Curricular 2025

Nuestros cuerpos académicos desarrollan sus líneas de investigación, las cuales convergen con las LGAC de la MADEI.

Los criterios que se consideran para la selección, contratación e integración del profesorado al Programa Educativo son: el perfil de quienes impartirán las materias en las áreas de compromiso profesional. Es de muy alto beneficio que en su mayoría posean el grado académico de doctor, que cuenten con el perfil PRODEP, pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), que además posean amplia experiencia docente y profesional en las áreas afines a la currícula del Programa Educativo de Posgrado que se propone y que sus líneas de investigación se enfoquen al campo de la Atención a la Diversidad y de la Educación Inclusiva. Estos criterios son los que impactan al Programa Educativo de Posgrado y que más se espera obtener en su beneficio.

Además, se espera que el profesorado haga el mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje.

Es importante que el profesorado cuente con las siguientes competencias:

- Competencias docentes: (Perrenaud, 2007);
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
- Gestionar la progresión de los aprendizajes;
- Implicar al estudiantado en sus aprendizajes y su trabajo;
- Trabajar en equipo;
- Utilizar nuevas tecnologías;
- Organizar la propia formación continua;
- Organizar las condiciones y el ambiente de trabajo;
- Atención personal al estudiantado y sistemas de apoyo.

Regulación del plan de estudios

Toda unidad académica que tenga adscrito un Programa Educativo de Posgrado, integrará un Consejo Interno de Posgrado y una Comisión Académica Interna de la Maestría, con base en el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

El Consejo Interno de Posgrado es el órgano colegiado encargado de impulsar y desarrollar todos los programas en coordinación con las unidades asociadas al mismo. Estará integrado por:

- I. Por la persona titular de la Dirección de la Unidad Académica que tenga adscrito el programa de posgrado o que sea sede operativa, quien funge como titular de la presidencia del Consejo Interno de Posgrado participante en el plan de estudios.
- II. Por la persona titular de la Coordinación de cada uno de los programas educativos de posgrado que se encuentren en operación en la Unidad Académica.
- III. Por una persona representante de las y los trabajadores académicos que pertenecen al núcleo académico de cada uno de los programas educativos de posgrado que se encuentren en operación en la Unidad Académica. Cada persona representante titular

deberá tener un/a suplente.

- IV. Por una persona representante alumno/a de posgrado de cada uno de los programas educativos de posgrado que se encuentren en operación en la Unidad Académica. Cada persona representante titular deberá tener un o una suplente.
- V. La o el representante de las personas trabajadoras académicas y las y los alumnos tendrán una duración de dos y un año, respectivamente; y no podrán reelegirse para formar parte del Consejo Interno de Posgrado en el período inmediato siguiente, ni aun cuando se pretenda representar otro programa.

La Comisión Académica Interna tiene como atribución establecer normas operativas complementarias que coadyuven al desarrollo del plan de estudios, así como proponer las actualizaciones o modificaciones del mismo y velar por el apropiado funcionamiento de éste. Está integrada por:

- I. La persona titular de la Coordinación del Programa Educativo de Posgrado es quien convoca y preside las reuniones.
- II. Las coordinadoras y los coordinadores de cada área terminal del Programa, si los hubiera.
- III. Una representatividad de las profesoras y los profesores que participan en el Programa Educativo de Posgrado.

Personal administrativo y de apoyo

Para la ejecución del programa, se cuenta con la participación de la Coordinación Académica, la Jefatura del Programa Educativo de Posgrado y una persona que funja como asistente técnico (personal de confianza) de apoyo a docentes y estudiantes, los cuales tienen como prioridad brindar atención al programa de posgrado de la unidad académica. También se cuenta con dos personas a cargo del centro de cómputo y dos personas en la biblioteca, los cuales brindan apoyo al Programa Educativo de Posgrado, adicional al personal institucional de intendencia y mantenimiento.

14.2 Recursos Financieros

En lo referente a los apoyos institucionales, la administración central asigna un monto de operación anual y se ha participado en el Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta

Educativa en Educación Superior (FADOEES) 2011 y 2012; en el Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior (FECES) 2012, 2014 y 2015; en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2015; y en la Convocatoria del Fondo Mixto del Estado de Morelos (FOMIX) 2013.

La Facultad de Comunicación Humana ha participado activamente en los diversos programas de apoyo en la DES de Ciencias de la Salud desde que dio inicio a este proyecto como apoyo extraordinario a las universidades públicas. Esta Unidad académica se ha visto beneficiada en varios rubros, tales como: el mejoramiento de los ambientes académicos y las plataformas tecnológicas, la compra de mobiliario, equipo de cómputo y equipo audiovisual, así como también bibliografía especializada, lo que ha impactado en la formación profesional de las y los estudiantes de la Facultad y de la planta docente.

También es importante reconocer que el trabajo realizado ha mantenido al Programa Educativo de Posgrado dentro de los estándares de calidad que pide el SECIHTI, lo que ha permitido permanecer dentro de los Posgrados de Calidad (SNP) por lo que sus estudiantes cuentan con un recurso de beca durante dos años.

Se cuenta con el apoyo económico que proporciona la administración central de la UAEM, así como con recursos autogenerados de la Facultad de Comunicación Humana.

14.3 Infraestructura

La Facultad de Comunicación Humana pertenece administrativamente al Campus Norte, aunque se localiza en una sede alterna (al centro de la ciudad), junto con las Facultades de Medicina, Enfermería, Nutrición y el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) pertenecientes a la DES de Salud, creada en agosto del 2005. El 09 de noviembre del 2018, la Facultad de Comunicación Humana migró a la DES de Ciencias Humanas y del Comportamiento. Es importante mencionar, que a pesar de que las instalaciones de las cuatro unidades académicas están ubicadas en áreas cercanas, no se tienen espacios en común.

Para implementar el Programa de Educativo se cuenta con los siguientes recursos:

- Centro de Cómputo;

- Biblioteca de la Facultad;
- Cubículo de asesorías;
- Una Clínica que ofrece servicios a la comunidad local y regional, además de servir como espacio de prácticas para las y los estudiantes de licenciatura y posgrado. Esta consta de 10 cubículos destinados al personal técnico académico de tiempo completo y 14 cubículos destinados a prácticas del estudiantado de licenciatura y posgrado y dos de ellos son asignados a estudiantes de la Facultad de Psicología que realizan servicio social bajo la asesoría de personal de la clínica y docente que cuentan con el perfil para desempeñar dicha tarea;
- Once aulas para los grupos en operación distribuida en tres niveles;
- Siete cubículos individuales para los profesores de tiempo completo;
- Sala de maestros.
- Sala de juntas;
- Sala de psicomotricidad;
- Infraestructura de telecomunicaciones para incorporar a Red UAEM, internet y telefonía IP, y red inalámbrica;
- Una cámara de Gesell con capacidad para 30 personas;
- Una cámara de Gesell con capacidad para 10 personas;
- Una sala multisensorial;
- Una sala de psicomotricidad;
- Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición;
- Laboratorio de Audición;
- Laboratorio Transdisciplinar;
- Laboratorio virtual de neurolingüística;
- Auditorio de la Facultad “Dra. Ana Elena Correa”; que cuenta con un espacio para 220 personas, para la realización de eventos académicos y que a la vez se ha adaptado para ocupar tres aulas;
- Otras áreas: La facultad cuenta además con áreas verdes, cancha deportiva, servicio de

fotocopiado y una cafetería;

- Así como también se dispone previa reservación y exista disponibilidad, de espacios institucionales para congresos internacionales tales como el auditorio Emiliano Zapata, el Auditorio César Carrizales, localizados en el campus Chamilpa.

Con el avance tecnológico al servicio de la educación, se hace evidente la imperante necesidad de contar con aulas interactivas que permitan la consolidación de medios informáticos en la docencia y la incorporación de nuevas tecnologías, con el propósito de ofrecer cursos en línea y a distancia.

14.4 Recursos Materiales

- Centro de Cómputo, con una capacidad para 24 usuarios. Tiene el siguiente equipo periférico y audiovisual: video proyector, pantalla, impresora, UPS y 28 computadoras, todas con acceso a internet. El equipo audiovisual y de cómputo tiene una vida útil corta por lo que se cuenta con asesoría y soporte técnico, servicio de impresiones y apoyo a usuarios. Se cuenta con computadoras portátiles para préstamo de uso dentro de la Facultad, así como proyectores;
- La Biblioteca de la Facultad cuenta hasta el 2017 con el acervo bibliográfico siguiente: 5,780 títulos y volúmenes de las diferentes áreas relacionadas con la formación profesional del estudiantado, tales como Logopedia, Biología, Educación, Psicología, Pedagogía, Metodología, Sociología. Además, se cuenta con 20 pruebas psicométricas. En la Biblioteca hay seis computadoras para la búsqueda de información y de publicaciones en formato electrónico. Actualmente, los servicios que se ofrecen a los usuarios son de 8:00 a 20:00 horas de lunes a viernes y sábados de 7:00 a 14:00 horas.
- Once aulas con capacidad de 30 a 40 estudiantes, para los grupos en operación; distribuida en tres niveles, equipadas con pizarrones blancos, proyectores, pantallas, aire acondicionado y computadoras portátiles;
- El Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición cuenta con un espacio idóneo para la realización de estudios experimentales.

En tal espacio se encuentran las siguientes áreas:

- Área dispuesta para la aplicación de entrevistas y pruebas;

- Área de trabajo con cinco computadoras para los colaboradores (estudiantes) que realizan trabajos de investigación;
- Área de control de experimentos y edición de estímulos (con dos computadoras);
- Cabina para la aplicación de experimentos, aislada de distractores (visuales y auditivos).

En el aspecto tecnológico el laboratorio cuenta los siguientes recursos:

- Una pantalla de 50 pulgadas, donde se desarrollan paradigmas experimentales basados en respuestas conductuales.
- Software especializado para el diseño y aplicación de experimentos bajo los paradigmas de *habitación/deshabitación* y el *paradigma intermodal de atención preferencial*;
- Un rastreador visual de última generación (Tobii Eye tracker X2-60) y software completo para el diseño y generación de experimentos (Tobii Studio);
- Equipo y software para la aplicación de la *técnica de succión no nutritiva*; método que permite la evaluación el procesamiento de información en bebés desde recién nacidos hasta los 4 meses de edad;
- Dos laptops y una pantalla de 28 pulgadas para la aplicación portátil de los experimentos;
- Siete computadoras de escritorio;
- Laboratorio de Audición. Es un espacio creado dentro de la Facultad de Comunicación Humana, como parte de las necesidades de dar apoyo asistencial a pacientes y apoyar en la formación académica de estudiantes de la licenciatura en Comunicación Humana y de Posgrado, así como realizar proyectos de investigación dentro de los diversos programas educativos.

Al 2025, se encuentra situado dentro del espacio del área médica y trabajo social de la clínica de la FCH. Consta de 4 espacios, en uno se encuentra equipo audiológico el cual es un Audiómetro Diagnóstico modelo AD62 de Interacoustics. Con este equipo se pueden realizar diversas pruebas como audiometría tonal liminar, logaudiometría (medida de la palabra hablada) y pruebas supraliminales y pruebas de campo libre. Se encuentra conectado hacia una cabina (cámara sonoamortiguada) donde se encuentran diversos dispositivos entre ellos audífonos TDH49 para vía aérea y vibrador óseo B71.

señalador de respuesta, dos bocinas para campo libre. Cabina sonoamortiguada con dimensiones externas de 85 x 110 x 180 cm.

El segundo espacio se adaptó para el equipo médico Electroaudiómetro Automatizado que consta de los siguientes elementos: equipo AUDIX de Neuronix, con aplicación de Potenciales Evocados Auditivos de Tallo Cerebral (PEATC) y Potenciales Evocados Auditivos de Estado Estable (PEAee), bloque de amplificador, audífonos TDH49, vibrador óseo B71, conectados a una computadora HP PRO 6300, con monitor, impresora HP Office Jet Pro 8100 y regulador de voltaje, todo este equipo en un mueble médico (rodante y con sistema de frenos), así como manuales de usuario y del operador.

La función del equipo es para realizar potenciales evocados auditivos de tallo cerebral, potenciales evocados auditivos de estado estable y módulo de Screening o tamizaje auditivo vía aérea y vía ósea. Este equipo evalúa función de tallo cerebral detectando umbral y conducción auditiva central, así como prueba de tamizaje auditivo vía aérea y vía ósea para recién nacidos y lactantes hasta 12 meses y para otros grupos de edades.

En este espacio se cuenta con una cama de exploración, un sillón reposet vinil para realización de potenciales auditivos a lactantes que son cargados en brazos por los padres o tutores ya que los registros se realizan en sueño fisiológico, silla de pedestal con ruedas para el evaluador al realizar los potenciales auditivos y equipo de climatización MIDEA con control, para regular la temperatura para el registro de los potenciales auditivos. Este espacio se adaptó modificando las paredes y piso para sonoamortiguar y colocar tierra para el equipo.

También se cuenta con equipo portátil de emisiones otoacústicas OtoRead de Interacoustics para realización de Tamiz Auditivo. Este equipo evalúa la integridad del órgano de Corti (oído interno).

Un tercer espacio es una zona de exploración a pacientes que consta con vitrina de material médico y curación, una mesa de exploración, ventilador de pedestal, espejo, un lavabo, 5 sillas y una mesa-escritorio.

Un cuarto espacio que corresponde al cubículo del investigador responsable, que consta de dos escritorios, computadora de escritorio, impresora, un archivero, un locker y un estante y tres sillas.

Se cuenta además con Estuche de diagnóstico WECH ALLYN conformado por un otoscopio y un oftalmoscopio para revisar oídos y ojos, así como baumanómetro marca Medimetrics, con estetoscopio.

Las aulas que conforman la unidad académica se han habilitado con mesas de trabajo bipersonal en forma de trapezoide con el propósito de fomentar y garantizar la integración de las y los estudiantes de licenciatura y posgrado en las diferentes modalidades de trabajo.

14.5 Estrategias de Desarrollo

Derivado del trabajo colegiado de los integrantes del Núcleo Académico (NA) constituidos en la Comisión Académica de la MADEI, en el marco del Plan de Desarrollo Institucional y de las políticas educativas, en sus contextos nacional e internacional; de las experiencias y sugerencias de las y los estudiantes y egresados y egresadas de trece generaciones transcurridas hasta la fecha en la que se presenta la reestructuración de este plan de estudios; así como de las observaciones de los empleadores de las y los Maestros en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva consignados en dos instrumentos internos y gracias a los recursos obtenidos mediante el Programa Fondo Mixto (FOMIX) denominados: *Encuesta de satisfacción para empleadores de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva*, y *Encuesta de satisfacción para egresados de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva*, los retos y desafíos a los que se pretende atender para la consolidación del PE de la MADEI se plantean en los siguientes rubros:

- Movilidad: en las acciones de identificar, dar seguimiento e incrementar los convenios-marco con los que cuenta la institución, así como en la búsqueda de nuevos convenios;
- Incremento de la matrícula atendiendo a las políticas del Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) y a las políticas educativas estatales y nacionales;

- Incremento de la planta docente que contempla la gestión de nuevas plazas de Profesor Investigador de Tiempo Completo (PITC) para la integración de un nuevo Cuerpo Académico (CA), que fortalezca las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC); así como de nuevas plazas de Profesores de Tiempo Completo (PTC) que sustenten el Proyecto de Desarrollo Institucional y la consolidación del Programa Educativo de Posgrado;
- Impacto social de las egresadas y los egresados en la atención a las problemáticas que contemplen la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

Contar con una Infraestructura propia que incluya aulas, laboratorios, cubículos para asesorías y salas de juntas que favorezcan el trabajo en equipo.

Por otra parte, semestralmente desde la Secretaría de Docencia de la Facultad de Comunicación Humana se realiza una semana de capacitación docente, donde los docentes de la MADEI pueden tomar cursos de actualización y/o capacitación, de igual manera la UAEM oferta cursos gratuitos donde los docentes pueden cursarlos para fortalecer su práctica docente.

En relación al registro de las unidades de aprendizaje de los estudiantes, semestralmente la persona titular de la Jefatura del Programa Educativo de Posgrado se encarga de monitorear que la planta docente suba en tiempo y forma las calificaciones del estudiantado y con ello se dé un adecuado seguimiento de la trayectoria académica de los mismos. De igual manera por medio del grupo colegiado de la Comisión Académica se da seguimiento de la trayectoria académica del estudiantado, al avalar los seminarios que serán cursados en movilidad, así como la aprobación de las directoras y los directores de tesis e integrantes del comité tutorial y revisor.

Relacionado con la formación en contexto, la MADEI realiza semestralmente gestiones en los espacios educativos y/o sociales donde el estudiantado desarrolla las intervenciones de sus proyectos de tesis, así como las prácticas indicadas en las unidades de aprendizaje de diseño, intervención y especialización. De igual forma, por medio de los convenios de colaboración que la UAEM mantiene con instituciones de

educación superior, nacionales e internacionales, se realiza movilidad académica del estudiantado, sea presencial o virtual.

Otra estrategia que se implementa en la MADEI para su desarrollo es la realización del coloquio del estudiantado, donde se pueden dar intercambios sobre los avances de los temas de intervención, así como temas afines a su formación académica, fomentando la participación del estudiantado en presentar ponencia y/o realizar talleres.

Por otra parte, de manera continua la Jefatura del Programa Educativo de Posgrado y la Secretaría de Investigación comparten constantemente al estudiantado y al profesorado eventos académicos donde pueden participar con ponencias, así como convocatorias de revistas para publicar artículos.

15. SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR

La evaluación de la MADEI contempla una serie de acciones específicas para elevar la calidad del programa y responder a los requerimientos del entorno social y del ámbito laboral, que toma en cuenta el espíritu del PIDE 2024-2030. Dichas acciones son reguladas por la Comisión Académica Interna, y quien rinde un informe anual de actividades al Consejo Interno de Posgrado.

Con relación a la evaluación curricular, esta Comisión tendrá a su cargo:

- a) Establecer mecanismos de evaluación del aprendizaje de las y los estudiantes.
- b) Evaluar las unidades de aprendizaje.
- c) Proponer las actualizaciones o modificaciones al plan de estudios según la normatividad vigente.
- d) Evaluar permanentemente la operación del plan.

Cuando una generación haya cubierto la totalidad de los créditos, dicha comisión presentará las reflexiones sistematizadas al Consejo Interno de Posgrado para que, si es el caso, se aprueben las modificaciones o reestructuración curricular necesarias para su operatividad.

Las acciones específicas de evaluación continua son las siguientes:

I. Evaluación del Sistema de Infraestructura.

La existencia de la infraestructura y el equipo son elementos indispensables para que ocurran los procesos implicados en el programa académico de la MADEI. Por lo tanto, la evaluación (en términos de calidad) debe incluir formalmente y abarcar la verificación de la disponibilidad y eficacia los siguientes elementos:

1. Espacios de enseñanza-aprendizaje (aulas, laboratorios, salas de estudio, biblioteca, centro de cómputo y otros).
2. Espacios para prácticas profesionales.
3. Servicios de conectividad (Internet alámbrico y/o inalámbrico).

4. Equipo en general. Se dividirá en: equipo de presentación (pantallas, cañones y otros); de captura o comunicación interna (micrófonos, bocinas y otros); de procesamiento y/o de salida (computadoras de escritorio y/o portátiles, máquinas multifuncionales; tales como copiadoras, impresoras y escáneres); y de conexión a la Internet (módems, enrutadores y otros).
5. Insumos (papel, tóner, cartuchos de tinta, tarjetas, plumas, lápices, y otros).
6. Un Sistema de Evaluación de Procesos. Este aspecto, debe incluir:
 - un inventario actualizado de los elementos (1) al (8), señalados anteriormente;
 - indicadores de los elementos (1) al (8) señalados anteriormente;
 - mobiliario de los elementos (1) a (6), exprofeso para las actividades de la Maestría.

II. Evaluación del Sistema Administrativo

Se realiza una evaluación semestral de la gestión, analizando los servicios que se ofrecen a las y los estudiantes para impulsar la actualización y sistematización de los diferentes procesos. Se tomarán en cuenta para el proceso de evaluación los siguientes indicadores: (1) capacidad instalada relativa a matrícula, (2) control de ingreso (tasa de admisión), (3) control de permanencia (tasa de deserción, becas y otros apoyos), (4) control de participación (asistencia, prácticas, cursos, talleres eventos, investigaciones, desarrollo de materiales y/o productos permanentes), (5) control de egreso: (A) eficiencia terminal, (A) avance de tesis.

III. Promoción de los aprendizajes

Uno de los procesos que mejor definen a un programa educativo es el aprendizaje. Este ocurre principalmente entre el estudiantado y se tendrán en cuenta los siguientes indicadores: (1) mediciones de entrada (determinación de habilidades académicas iniciales); (2) indicadores de avance (en proyecto terminal y en créditos); (3) becas, premios y/o reconocimientos oficiales, (4) evidencia de prácticas profesionales; y (5) movilidad.

IV. Evaluación de la enseñanza

Implicará un análisis de los contenidos, las metodologías, la bibliografía y los recursos didácticos a las unidades de aprendizaje para realizar mejoras a las mismas, teniendo en cuenta las metas del PIDE 2024-2030, en términos de transversalidad y aprendizaje por competencias.

Además, se analizará la pertinencia de las unidades de aprendizaje respecto a los trabajos de Proyecto Terminal de la MADEI y la necesidad de incluir nuevas unidades. Finalmente, la comisión determinará la idoneidad de los profesores invitados para la impartición de cursos dentro del plan de estudios.

En periodos de tres años se realiza una reestructuración de la MADEI con el objetivo de implementar mejoras en los contenidos y procesos del mismo. Estas reestructuraciones se llevan a cabo por un grupo colegiado del profesorado quienes son los encargados de ver la pertinencia de las mejoras con base a las políticas y reformas nacionales e internacionales en temas de educación.

La comisión de reestructuración que es este grupo colegiado toma en consideración las observaciones de mejoras que se obtienen de la encuesta a egresados, empleadores, así como las observaciones que realiza el CONACyT en sus evaluaciones para la renovación de la MADEI como un posgrado de Calidad.

Dicha comisión de reestructuración tiene un acompañamiento constante por parte una comisión de asesoría técnica metodológica que se conforma con personal de la Secretaría Académica de la UAEM, quienes fungen como guías en el proceso del trabajo colegiado en apego a la normatividad institucional.

Posterior al trabajo colegiado de la comisión de reestructuración y previo visto bueno de la comisión de asesoría técnica metodológica de la propuesta del borrador de la reestructuración, este pasa a ser evaluado y en su caso aprobado o con observaciones de mejoras al Consejo Interno de Posgrado de la MADEI, posterior a su aprobación pasa a ser evaluado por el Consejo Técnico de la Facultad de Comunicación Humana, cuando en esta instancia es avalado se turna al Comité Académico de Área, quien posterior a su

valoración y aprobación lo turna al Consejo Universitario máxima autoridad de la UAEM.

El plan de estudio reestructurado entra en vigor posterior a su aprobación por el Consejo Universitario, e ingreso de la nueva generación.

A continuaciones se presentan los diferentes procesos de reestructuración por los que ha pasado la MADEI.

Tabla 21. *Proceso del sistema de evaluación curricular de la MADEI*

PROCESO	FECHA
Creación del Plan de Estudios 2008	
Aprobado por el Consejo Interno de Posgrado	6 de noviembre de 2008
Aprobado por el Consejo Técnico	6 de noviembre de 2008
Aprobado por el Comité Académico de Área	25 de noviembre de 2008
Aprobado por el H. Consejo Universitario	18 de diciembre de 2008
Reestructuración Curricular 2012	
Aprobado por el Consejo Interno de Posgrado	26 de noviembre de 2012
Aprobado por el Consejo Técnico	26 de noviembre de 2012
Aprobado por el H. Consejo Universitario	14 de diciembre de 2012
Reestructuración Curricular 2015	
Aprobado por el Consejo Interno de Posgrado	19 de noviembre de 2015
Aprobado por el Consejo Técnico	19 de noviembre de 2015
Aprobado por el Comité Académico de Área	29 de enero de 2016
Aprobado por el H. Consejo Universitario	Marzo de 2016
Reestructuración Curricular de 2019	
Aprobado por el Consejo Interno de Posgrado	26 de febrero de 2019
Aprobado por el Consejo Técnico	26 de febrero de 2019

PROCESO	FECHA
Aprobado por el Comité Académico de Área	7 de marzo de 2019
Aprobado por el H. Consejo Universitario	Marzo de 2019
Modificación Curricular de 2022	
Aprobado por el Consejo Interno de Posgrado	18 de marzo de 2022
Aprobado por el Consejo Técnico	Marzo de 2022
Aprobado por el Comité Académico de Área	Marzo de 2022
Aprobado por el H. Consejo Universitario	31 de marzo de 2022
Reestructuración Curricular de 2023	
Aprobado por el Consejo Interno de Posgrado	08 de marzo 2023
Aprobado por el Consejo Técnico	08 de marzo 2023
Aprobado por el Comité Académico de Consejo Universitario	14 de marzo 2023
Aprobado por el Consejo Universitario	Marzo 2023
Reestructuración Curricular de 2025	
Aprobado por el Consejo Interno de Posgrado	Marzo 2025
Aprobado por el Consejo Técnico	Marzo 2025
Aprobado por el Comité Académico de Consejo Universitario	Marzo 2025
Aprobado por el Consejo Universitario	Marzo 2025

Fuente: Comisión de reestructuración curricular 2025

16. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado (AMAI). (2022).

Distribución del Nivel Socioeconómico de los Hogares 2022.

<https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=NSE2024>

Arnaiz, P (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.CDMX, SEGOB. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] (2017). *Encuesta Nacional de Discriminación ENADIS*. México: CCONAPRED/CNDH/UNAM/CONACYT.

Crespo, M., Campo, M. y Verdugo, M. A. (2003), Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): un largo camino recorrido, Salamanca, Siglo Cero, *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 34(205): 20-26.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (1993) *Ley general de educación*. D. F.: SEGOB.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2003) *Ley Federal para Prevenir y Eliminar La Discriminación*.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2008) *Ley General de las Personas con Discapacidad*.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2011) *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2011) *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*. D. F.: SEGOB.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2015) *Ley general para la atención y protección de las personas con espectro autista*.

Echeíta, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2).

Economía, (2018). El PIB de México se centra en el segundo trimestre más de lo previsto.

Expansión, Recuperado de <https://expansion.mx/economia/2018/08/24/pib> Forbes (2018). *OCDE mejora sus pronósticos para la economía mexicana*. México: Forbes. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/ocde-mejora-expectativas-economia-mexicana-2018-2019/>

García, A. K. (agosto, 2018). PIB de México desacelera a 1.56% en el segundo trimestre de 2018, *El Economista*. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/economia/PIB-de-Mexico-desacelera-a-1.56-en-el-segundo-trimestre-del-2018-20180824-0036.html>

Gobierno del Estado de Morelos (2013). *Programa Estatal de Desarrollo (2013-2018)*

Gobierno Federal (2013) *Plan Nacional de Desarrollo /PND (2013-2018)* <http://pnd.gob.mx/> Gobierno Federal (2018) *Proyecto de Nación (2018-2024)*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Gobierno Federal (2018). *Proyecto Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Guajardo-Ramos, E. (2019). *La inclusión educativa de la educación inclusiva en el campo de la educación especial*. Toluca, Revista Tamachtiani. Los retos actuales del ser y quehacer docente, Año 14, Núm. 27, ene-jun, pp. 18-38.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena* CDMX: INEE/UNICEF.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). Informe 2018.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2010). XIII Censo General de Población y Vivienda. México. Base de datos de población con discapacidad en México. (Documento en línea).

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2015) *Encuesta Intercensal*.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2015). *División municipal*. México: INDEGI. Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mor/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=17

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2018a). *Producto Interno Bruto de México durante el segundo trimestre de 2018*. México: INEGI. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/pib_pconst/pib_pconst2018_08.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2018b), *Morelos (17)*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=17>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2020). *Marco Geoestadístico*. Censo de Población y Vivienda 2020.

La Economía (2018). PIB para el tercer trimestre 2018. Recuperado de <http://laeconomia.com.mx/pib-mexico/#2018>

Lay, I.T & Anguiano, M. E. (2015). Las políticas públicas en la inclusión educativa para niños con Trastorno del Espectro Autista. Investigación, 109-125. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos7/V7_5.pdf

Martín, E. y Guzman D. (agosto, 2018). Economía mexicana se estanca en el segundo trimestre. *Bloomberg*. Recuperado de <https://www.bloomberg.com/latam/blog/economia-mexicana-se-estanca-en-el-segundo-trimestre/>

Morales, Y. (mayo 2018). OCDE ve al PIB de México resistente en 2018 y 2019; pronostica inflación de 4.4%. *El Economista*. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/economia/OCDE-ve-al-PIB-de-Mexico-resistente-en-2018-y-2019-pronostica-inflacion-de-4.4-20180530-0023.html>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2018) *Iberoamérica inclusiva, guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI/Educación de la UNESCO.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, Oficina OEI.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (1994). *Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Discapacidades y rehabilitación*. N.Y.: OMS.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011) *World Report on Disability*.

Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1990) *la Declaración Mundial de Educación para Todos*: Jontiem, Tailandia: ONU.

Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1994) Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, N. Y., Organización Mundial de la Salud (OMS).

Organización de la Naciones Unidas [ONU] (2000), *Short history of the comisión on the status of women. Note based on the United Nations. Blue Book: Series on the United Nations and the advancement of women, 1945-1996*. N.Y.: Women go global.

Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1967) *Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer. Resolución 2263*. N.Y. ONU.

Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1995), *cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Declaración y plataforma de acción de Beijing. Recomendaciones*.

Organización de la Naciones Unidas [ONU] (2006) *Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad*.

Organización de la Naciones Unidas [ONU] *Cronología de compromisos en las Políticas y Acuerdos Internacionales*. N.Y.: ONU.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327.

Sánchez Ulises, D., Martínez Flores, F. G., Flores Saucedo, M. P., y Lechuga Quiñonez, A. M. (2016). Inclusión Educativa en América Latina, una mirada más allá de la educación especial. *Revista ConCiencia EPG*, 1(1), 94 - 106.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-1.10>

Secretaría de Economía. ([2017]). *Información económica y estatal*. Morelos. Morelos: Secretaría de Economía.

Secretaría de Hacienda. (2018). *Indicadores demográficos de Morelos*. Recuperado de http://coespo.morelos.gob.mx/sites/coespo.morelos.gob.mx/files/PDFs/enero_proyecciones_2018_para_impresion.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011) *Reforma Integral de Educación Básica*. México: SEP. Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013) *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP] Morelos (2013) *Programa Estatal de Educación (2013-2018)*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2016) *Programa para la inclusión educativa y la equidad PíEE*. CDMX, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP] Morelos (2023). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. CDMX, México: SEP.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (2018). *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2018-2023*. Morelos, México: UAEM

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (2024). *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2024-2030*. Morelos, México: UAEM

Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (2000). *Compendio de legislación universitaria*. México: UAEM.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (1999). *Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular*. México: UAEM-CIIDU.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (2017). *Lineamientos de Diseño y Reestructuración Curricular*. México: UAEM-CIIDU.

Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva [UDEEI] (2015). *Planteamiento técnico operativo*. Dirección General de Servicios Educativos. Dirección de educación especial. México: SEP.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1992).

Special needs in the classroom. Teacher education. Resource pack. Paris: UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994).

Declaración de Salamanca, marco de acción sobre las necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO](1998) *la Cumbre Mundial de la United Nations for Education, Science and Culture Organization*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO](2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. UNESCO: París.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO](2008) *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), "la Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro"*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO](2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva*



dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, comunicué. UNESCO: París

Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia: UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO](2015). Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO](2015) *Declaración de Incheon, 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. Paris: UNESCO.*