

Situación De La Educación Musical Inclusiva En México. Un Estudio Exploratorio-Diagnóstico

*Inclusive Music Education In Mexico: Insights From An Exploratory-Diagnostic
Study*

Capistrán-Gracia Raúl Wenceslao
Universidad Autónoma de Aguascalientes
raul.w.capistran@gmail.com)

© The Author(s) 2026

Volumen 19 n° 1 junio 2026

Fechas recepción 3/11/2025

Fecha Aceptación 15/06/2026

Como citar este artículo:

Capistrán-Gracia, R.W. (2026) Situación De La Educación Musical Inclusiva En México. Un Estudio Exploratorio-Diagnóstico. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 19, n° 1, pp. 145-169

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio-diagnóstico y corte fenomenológico, que tuvo como objetivo generar un panorama de la situación actual de la educación musical inclusiva (EMI) en México desde la perspectiva de ocho destacados docentes. La muestra fue de tipo intencional. La recogida de datos se realizó a través de entrevistas en profundidad. Después de un proceso de codificación abierta a través del cual categorizó las declaraciones, el investigador realizó un proceso de codificación axial que permitió “descubrir” las categorías más importantes y agruparlas en temas. Los resultados indican que los informantes poseen un alto nivel de compromiso y sentido del deber y que han experimentado satisfacciones significativas. Sin embargo, tienen distintos niveles de capacitación debido a la carencia de programas formativos especializados y enfrentan retos institucionales, psicopedagógicos y socioculturales significativos para llevar a cabo su labor docente. En ese sentido, consideran que: a) promover la capacitación a través de programas académicos formales y no formales; b) impulsar la investigación; c) fomentar una transformación de conciencia en la comunidad respecto a la inclusión; y d) crear instancias de apoyo, entre otros, daría impulso a la EMI en beneficio de las personas discapacitadas.

Palabras clave: discapacidad; inclusión; educación musical; pedagogía.

Abstract

This article presents the findings of a qualitative study with an exploratory-diagnostic and phenomenological approach, aimed at providing an overview of the current state of inclusive music education (IME) in Mexico from the perspective of eight distinguished educators. The sample was intentional, and data were collected through in-depth interviews. After an open coding process through which the statements were categorized, an axial coding phase was conducted, allowing the researcher to identify the most significant categories and group them into overarching themes. The results reveal that the participants demonstrate a strong sense of commitment and duty and have experienced significant personal and professional fulfillment. However, they possess varying levels of training due to the absence of specialized educational programs. Furthermore, they face considerable institutional, psychopedagogical, and sociocultural challenges in their teaching practice. In this context, the participants suggest that: (a) promoting training through formal and non-formal academic programs; (b) encouraging research; (c) raising community awareness regarding inclusion; (d) and establishing support mechanisms, among other actions, would significantly advance IME for the benefit of individuals with disabilities.

Key words: Disability, inclusion, music education, pedagogy

1. Introducción

A pesar de que México ha emitido diversas leyes que garantizan el derecho a la educación inclusiva, las personas con discapacidad siguen enfrentando importantes desafíos, tales como una atención deficiente por parte de las autoridades, falta de información, modalidades de formación segregadas, ausencia de presupuestos destinados a su atención, así como ideas y actitudes discriminatorias y excluyentes por parte de muchas personas (López Campos, 2022). En lo que respecta a la educación musical, la situación podría ser peor, debido a la inexistencia de una cultura que asegure la permanencia y participación de las personas discapacitadas y a las escasas acciones que la promuevan y consoliden (Santiago Cortés, 2020). Por lo anterior, el autor llevó a cabo una investigación de naturaleza cualitativa, de carácter exploratorio y de corte fenomenológico con la finalidad de generar un diagnóstico de la situación de la educación musical inclusiva (EMI) en México desde la perspectiva de ocho destacados docentes que la ejercen. Se espera que los conocimientos generados constituyan un fundamento epistemológico a partir del cual se puedan diseñar estrategias e

implementar acciones para su mejora, lo que podría redundar en beneficio para los usuarios.

2. Estado de la cuestión

Organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Consejo Internacional de la Música, entre otros, han reconocido la educación musical como un elemento clave en el bienestar de todos los seres humanos y, por lo tanto, consideran que constituye un derecho innegable (Autor, 2019).

En el ámbito de la inclusión, existe evidencia empírica que indica que la educación musical promueve numerosos beneficios en las dimensiones cognitiva, psicológica, motriz, social y artística de las personas con discapacidad. Así, por ejemplo, el informe sobre la *Provisión de la Música en la Educación Especial (Promise Report)* indica que los infantes con distintos tipos de discapacidad pueden poseer potencial musical y que el involucramiento en actividades educativo-musicales mejora las habilidades de comunicación interpersonal, incrementa los periodos de atención y desarrolla la capacidad de interacción social en niños y jóvenes con necesidades complejas (Welch et al., 2001). También promueve su interacción social y su disposición para colaborar, aumenta su atención, impulsa su memoria e incrementa su sentido de pertenencia (Lundqvist-Persson y Holmqvist, 2022, p. 8-10). Más aún, en personas con autismo, los estudios han revelado que mejora su autoestima, favorece actitudes positivas hacia los compañeros y reduce el nivel de ansiedad (Hillier et al., 2012). Finalmente, de acuerdo con Welch et al., 2009, p. 366) la educación en la música y a través de la música dirigida a personas con necesidades complejas y con dificultades de aprendizaje múltiples y profundas, es posible.

Recientemente, la Organización de las Naciones Unidas y diversos organismos internacionales, ha generado la denominada *Agenda 2030*. Este plan de acción global está integrado por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A través del ODS número 10, se procura la reducción de las desigualdades y, por tanto, se promueve la inclusión de las personas con discapacidad de todos los grupos sociales para ayudarlos a enfrentar las graves desigualdades en el acceso a la educación, el empleo, los beneficios sociales y las tecnologías de asistencia (ONU, 2015).

Las autoridades mexicanas han seguido las tendencias internacionales y, a partir del *Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030*, el Estado mexicano se ha comprometido a

cumplir con los compromisos internacionales relativos al derecho a la educación de las personas con discapacidad establecidos por las Naciones Unidas en la Agenda 2030 (Gobierno de México, 2025).

Con el propósito de garantizar el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación integral y de calidad, en igualdad de condiciones, así como asegurar la remoción de los obstáculos que pudieran obstaculizarla, el artículo 3º, fracción II, letra f de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) establece que la educación en México será incluyente y que, para lograrlo, tomará en consideración las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con fundamento en el principio de accesibilidad, el mismo artículo establece que se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras al aprendizaje y la participación (BAP) (CPEUM, 2019). Por su parte, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN, 2022) ha diseñado un *Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Discapacidad*, con el propósito de establecer estándares sobre cuestiones jurídicas que conciernan a este sector de la población. Finalmente, el esfuerzo por la inclusión educativa realizado por el Estado mexicano también se ve reflejada en los programas de la Nueva Escuela Mexicana (Pérez-Méndez, 2024).

México posee un sólido marco jurídico que garantiza el derecho a la educación inclusiva, sin embargo, existen áreas que deben ser atendidas, como las actitudes discriminatorias por parte de mucha gente, la atención institucional deficiente, la falta de capacitación docente, la carencia de información, las modalidades de formación segregadas, la reducción de oportunidades para acceder a la educación superior y la ausencia de presupuestos para su atención (López Campos, 2022).

En el caso de la educación musical la situación se agrava, debido a la escasez de programas educativos formales y no formales para atender a las personas con alguna discapacidad. En la actualidad, la gran mayoría de los docentes mexicanos carecen de la formación necesaria para ofrecer EMI en sus clases, por lo que muchos aprenden a través del método de ensayo y error (Gabriel Sierra Fincke, comunicación personal, 18 de diciembre de 2024). Desafortunadamente, de los 38.5 millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, un total de 580,289 tendría algún tipo de discapacidad (INEGI, 2020) y la nación solo cuenta con un puñado de educadores musicales para atenderlos (Autor, 2024).

En el ámbito de la educación formal, México cuenta con un sólo programa en educación musical superior que incorpora una asignatura que aborda este tema. La asignatura se denomina *Alumnos con Capacidades Diferentes* y forma parte de la Licenciatura en Educación Musical que ofrece la Universidad de Guanajuato. Por lo tanto, en el mejor de los casos, solo los egresados de ese programa habrían adquirido algunos conocimientos para instruir a las personas con discapacidad (Autor, 2024, p. 186). Esta situación es más grave de lo que parece, pues solo hay 14 programas públicos de educación musical terciaria en México (Autor, 2024).

El tema de la EMI ha sido abordado seriamente por investigadores de otros países, sin embargo, aún queda mucho por investigar. Entre otras cosas, es necesario determinar cómo se puede utilizar la música para tratar a las personas con discapacidades específicas, que recursos pedagógicos deben poseer los educadores musicales, así como el tipo de formación que las universidades deben proporcionarles para enfrentar este reto (Hanson, 2020).

En el contexto mexicano el panorama es bastante preocupante, existe una severa falta de información en español, una grave ausencia de propuestas metodológicas, así como una aguda escasez de materiales pedagógicos. Algunos académicos se han preocupado y han tomado acciones personales para llenar este vacío. Así, por ejemplo, Gámez-Rábago (2019) y García-Ortiz (2018) decidieron desarrollar investigaciones sobre el tema en sus tesis de maestría y doctorado. Por su parte, Sierra Fincke (2013) publicó *Gatito Pelón: Método inclusivo de enseñanza básica del piano para niños y personas con discapacidad*, uno de los pocos materiales pedagógicos publicados en México dedicados a esta población.

En los últimos años algunas instituciones han incluido esta temática en reuniones académicas, tales como el Congreso de Investigación y Educación Musical de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en 2023, el Congreso Internacional de Educación Artística de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en 2025. El autor lo celebra, pues representan fuentes de información para la innovación y la generación de conocimiento, además de que representan una oportunidad para que profesores y estudiantes se involucren en discusiones significativas sobre los últimos avances (Jensen y Buckley, 2012).

Desgraciadamente, basta con hacer una búsqueda en los repositorios institucionales y bases de datos para darse cuenta de que se ha desarrollado muy poca investigación sobre el tema. Y es que, como explica Jellison (2000), a nivel

internacional los estudios sobre los efectos y beneficios de la música en las personas con discapacidades no tienen suficiente representación en la bibliografía en psicología y educación musicales.

3. Problema de investigación y objetivos

3.1. Problema de investigación

El tema de la EMI en México ha sido escasamente abordado. Así, muy poco se sabe acerca de los docentes que la ejercen, de las satisfacciones que han experimentado, de los desafíos que han enfrentado y de sus percepciones acerca de las estrategias que se podrían implementar para impulsarla.

3.2. Objetivo general

Generar un panorama de la situación de la EMI en México desde la perspectiva de algunos de los docentes que la ejercen.

3.3. Objetivos específicos

1. Determinar la formación académica de algunos de los docentes que la ejercen.
2. Conocer las principales satisfacciones que han experimentado.
3. Identificar los retos que han enfrentado.
4. Caracterizar sus opiniones acerca de lo que se debería de hacer para promover la EMI en México.

4. Método

El método fue de tipo cualitativo, de carácter exploratorio y de corte fenomenológico. La recogida de datos se hizo a través de entrevistas en profundidad a partir de un cuestionario semiestructurado que incluyó preguntas generales y estructurales con la finalidad de recabar información que reflejara la experiencia subjetiva de los informantes y comprender cómo experimentan e interpretan el fenómeno desde la perspectiva individual (Castillo-López et al., 2022).

El investigador analizó las transcripciones verbatim, identificó las unidades de análisis por libre flujo y llevó a cabo un proceso de codificación abierta a través del cual categorizó las declaraciones. Posteriormente, realizó un proceso de codificación axial “descubrió” las categorías más importantes en términos de frecuencia o relevancia y agrupó las categorías comunes en temas (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres,

2018). La rigurosidad se logró mediante análisis comparativos de tipo vertical (entre las categorías de una misma entrevista) y horizontal (entre todas las entrevistas). Cuando surgieron ambigüedades, el investigador regresó al análisis de la transcripción para reorganizar las declaraciones en nuevas categorías.

4.1. Participantes

Con el propósito de recabar información rica y detallada sobre el objeto de estudio a partir del conocimiento de individuos expertos en el tema, se conformó una muestra intencional de casos típicos (Bisht, 2024, s/p; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Después de una intensa búsqueda en diversas fuentes de información, el investigador pudo identificar 10 docentes del país que destacaban por su trayectoria. Ocho informantes fueron seleccionados; 4 se especializan en discapacidad visual mientras que los otros 4 también atienden estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva y motriz (ver Tabla 1). La muestra se consideró como tentativa y se pensó en ajustarla durante el estudio. Sin embargo, no fue necesario, dado que se obtuvo información que reflejó un entendimiento profundo del tema y se llegó a un nivel excelente de saturación de categorías (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

Tabla 1. *Datos relevantes del perfil de los informantes*

Número de Informante	Institución de adscripción	Discapacidad que atiende	Ciudad
Informante 1	Conservatorio Nacional de Música	Intelectual, visual, auditiva y motriz	Ciudad de México
Informante 2	Universidad Autónoma de Nuevo León	Intelectual, visual, auditiva y motriz	Monterrey, Nuevo León
Informante 3	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Discapacidad visual	Tampico, Tamaulipas
Informante 4	Universidad Autónoma de Zacatecas	Discapacidad visual	Zacatecas, México
Informante 5	Conservatorio de la Ciudad/Mexicali	Intelectual, visual, auditiva y motriz	Mexicali, Baja California
Informante 6	Grupo Toque de Ángeles	Intelectual y visual	Tampico, Tamaulipas
Informante 7	Escuela Helen Keller,	Visual	Guadalajara, Jalisco

Número de Informante	Institución de adscripción	Discapacidad que atiende	Ciudad
	A.C.		
Informante 8	Universidad Autónoma de Nuevo León	Visual	Monterrey, Nuevo León

Fuente. Elaboración propia

4.2 Procedimiento

El investigador contactó a los informantes para explicar el propósito del estudio e invitarlos a formar parte de él. Posteriormente, les pidió que leyeran y firmaran un consentimiento informado. Finalmente, se fijó una fecha para realizar las entrevistas, mismas que, debido a la distancia, se llevaron a cabo a través de la plataforma *Meet*. Durante la entrevista, el investigador reflejó una actitud de respetuoso interés y otorgó libertad absoluta al participante para expresarse. Las entrevistas fueron videograbadas y tuvieron una duración que fluctuó entre los 58 minutos y la hora con 11 minutos. En algunos casos se realizó más de una entrevista para asegurar la exactitud de la información o para ampliarla.

5. Resultados y discusión

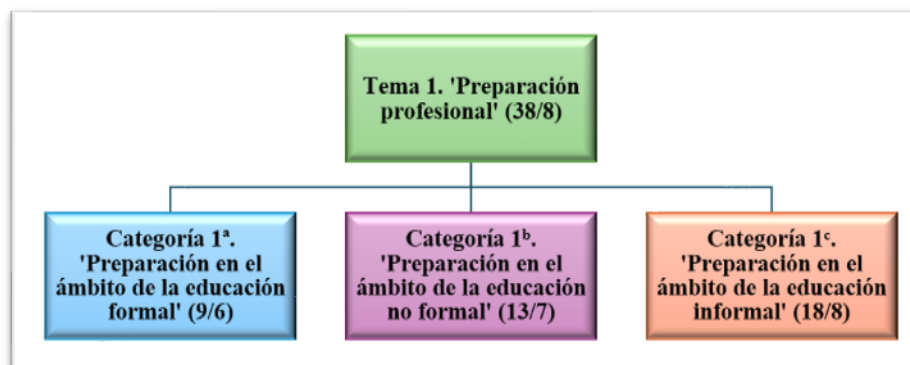
Los resultados permitieron generar los siguientes cinco temas: 1) Preparación profesional; 2) Satisfacciones y retos; y 3) Ideas para promover la EMI. Después del nombre de cada tema y categoría hay dos números entre paréntesis. Estos indican el número de declaraciones relevantes a esa categoría y el número de entrevistados que las emitieron.

5.1. Tema 1. Preparación profesional (38/8)

De acuerdo con el programa del curso ‘La formación profesional del docente’ que forma parte del *Plan de Estudios 2022* de la Licenciatura en Educación Especial que ofrecen las Escuelas Normales Federales de México (SEP, 2022), un docente, en cualquier ámbito de la educación inclusiva, debe poseer una formación sólida que le permita sumergirse en reflexiones profundas y tomar decisiones informadas para diseñar alternativas de innovación pedagógica, vencer las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) y generar así procesos de enseñanza-aprendizaje realistas y significativos.

Debido a que en México no existen programas académicos de licenciatura en educación musical inclusiva (Autor, 2024), desde la perspectiva del investigador era crucial conocer la preparación profesional que avala a los informantes para desempeñar su labor docente. Los resultados indicaron que estos han podido complementar su preparación a través de los tres ámbitos de la educación: el formal, el no formal y el informal (ver Figura 1).

Figura 1. Tema 1. Preparación profesional de los informantes con sus categorías



Fuente. Elaboración propia.

Categoría 1ª. 'Preparación en el ámbito de la educación formal' (9/6)

Los resultados indicaron que los informantes 1, 2, 4, 5, 7 y 8 buscaron la manera de capacitarse en EMI en el contexto de la educación formal. Así, por ejemplo, el Informante 5 explicó que decidió escribir su tesis de licenciatura sobre el tema:

Pues lo que viene siendo la licenciatura, que está basada, precisamente, en una investigación relacionada con la educación musical y la inclusión para universidades o educación universitaria. De esa tesis partimos para hacer toda esta labor que estamos haciendo en el conservatorio de nuestra ciudad.

Por su parte, el Informante 2 decidió hacer dos licenciaturas, una en educación especial y otra en educación musical, como medio para equiparse más adecuadamente: “Bueno, yo estudié la Licenciatura en Educación Especial; esa fue mi primera carrera de formación. Posteriormente, hice estudios de Licenciatura en Educación Musical”. No contenta con esta preparación, la Informante 2 decidió escribir sus tesis de Maestría y Doctorado en Psicopedagogía sobre el tema de la inclusión: “El posgrado fue en psicopedagogía. Precisamente, en esa investigación traté de unir estas dos áreas como una formación en educación musical inclusiva”.

Cuatro de los informantes decidieron concluir sus licenciaturas en música y posteriormente, escribir las tesis de sus posgrados sobre el tema de la EMI, como es el caso del Informante 8, quién explicó:

Hice la Maestría en Educación, siempre con un enfoque en la educación inclusiva relacionada a la discapacidad visual. Ahorita, mi trabajo doctoral lo estoy desarrollando con una investigación sobre la inclusión profesional de personas con discapacidad visual en la música.

Categoría 1^b. ‘Preparación en el ámbito de la educación no formal’ (13/7)

De acuerdo con Smitter (2006), la educación no formal, gracias a su naturaleza flexible y funcional, ha tomado un rol protagónico para complementar la educación formal. Este es el caso de siete de los informantes, quienes llenaron sus vacíos formativos abrevando del conocimiento disponible en este ámbito. Así, con excepción del Informante 6, el resto han tomado cursos o han asistido a conferencias, ponencias y talleres en reuniones académicas como coloquios, congresos, etc. El Informante 2 afirmó:

Algunos que recuerdo los tomé el año pasado en la TMEA de San Antonio, es decir, la Convención de Educadores Musicales de Texas. Precisamente, en las fechas de febrero se dictaron varias ponencias y conferencias sobre la educación musical inclusiva.

Por su parte, el Informante 7 compartió su experiencia al tomar cursos que lo han preparado en el área de la discapacidad visual:

Sí, dos o tres talleres en el Foro Mexicano de Educadores Musicales (FORMEDEM), que es a donde me he acercado más. Uno fue de musicografía Braille, en la universidad de Colima, con Fernando Apan.

Categoría 1^c. ‘Preparación en el ámbito de la educación informal’ (18/8)

La educación formal exhibe limitaciones importantes para preparar integralmente al individuo. Como consecuencia, la educación informal se ha constituido en una fuente valiosa del saber, que, desde la perspectiva de Gairín Sallán et al. (2020), en muchos casos conforma más del 70% del conocimiento que las personas poseen. El ámbito de la EMI no ha sido la excepción, pues este tipo de aprendizaje ha contribuido al conocimiento que los informantes han construido. Por ejemplo, el Informante 6 manifestó que su principal fuente de conocimiento eran los padres de familia:

Los padres de cada uno de ellos. Ellos son los que me han enseñado cómo tratar a sus hijos y cómo enseñarles...Después de expresar o comentar algo, me dirijo hacia el papá o la mamá y le pregunto, ¿está bien así? ¿hay otra forma o sinónimo para hacer que el niño me entienda? De ahí me baso para poder enseñar.

Otros informantes le dieron importancia al aprendizaje derivado de la interacción con los colegas. Así, el Informante 7 explicó: “Yo creo en las conversaciones que se tienen con colegas. Uno a veces platica las experiencias y luego dice: «¡Pues yo lo hice de esta manera! ¿A ver si te funciona?». Entonces, vamos encontrando distintos caminos”.

Finalmente, la formación autodidacta constituye una forma importante de preparación para muchos, como es el caso del Informante 4, quien explicó: “Las fuentes principales que yo he utilizado y que me han servido, son las que proporciona la organización Nacional de Ciegos Españoles”.

En síntesis, si bien no existe una carrera en EMI, ha sido posible para los docentes forjarse una preparación más o menos sólida a partir de la oferta académica formal y no formal disponible y nutrirse del conocimiento que emana de esa fuente inagotable que es el aprendizaje informal.

5.2. Tema 2. ‘Satisfacciones y retos’ (75/8)

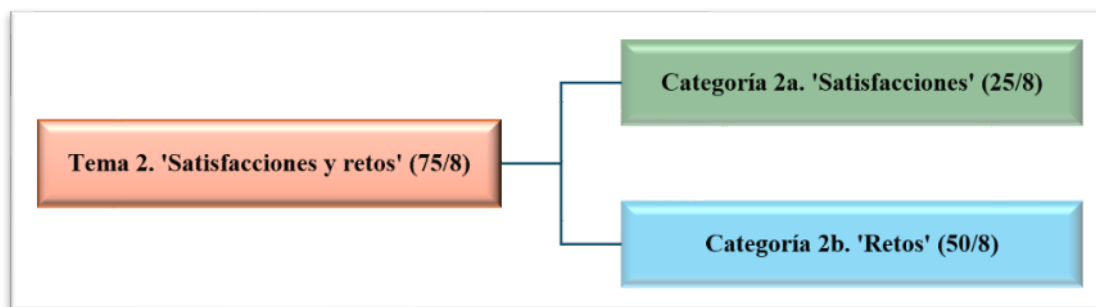
La satisfacción profesional y laboral incide de forma directa en el desempeño y eficacia del docente, así como en su identidad y autoconcepto y lo impulsa a trascender a través de su praxis (Semadeni Rossette, 2019). Sin embargo, Cantón y Téllez (2016, p. 215) afirman: “...en la actualidad no hay una definición universal de satisfacción laboral o profesional, sino que cada autor va realizando una propia, adecuada a su investigación”. Así, Para propósito de este estudio, el autor se ha identificado con la definición proporcionada por Sáenz Barrio et al. (1993, p. 10), ya que refleja casi en su totalidad las experiencias compartidas por los informantes:

...experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo.

En contraposición con las satisfacciones se posicionan los retos que enfrenta cotidianamente el maestro, y que, como explica Semadeni Rossette (2019), sin la adecuada canalización y manejo pueden desembocar en crisis profesionales que pueden

conducir al síndrome de desgaste docente. Cómo puede observarse en la Figura 2, los informantes proporcionaron un número importante de declaraciones que dan cuenta de las satisfacciones que han experimentado, sin embargo, las declaraciones relacionadas con los retos superan por mucho las primeras.

Figura 2. Tema 2 con sus categorías correspondientes

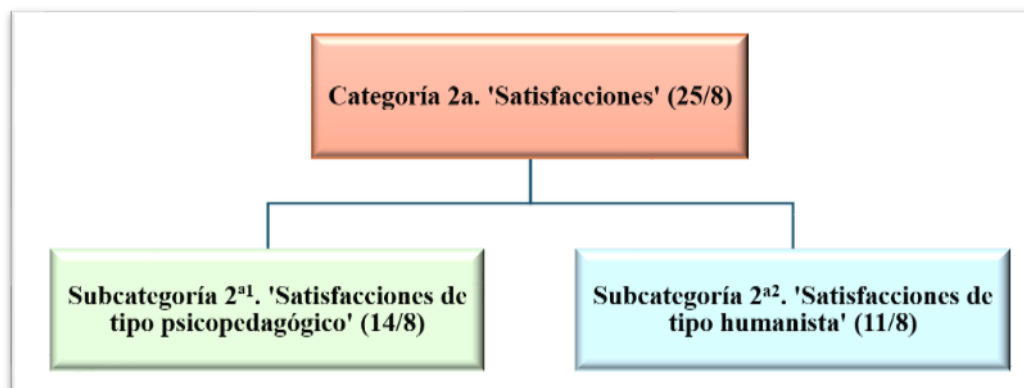


Fuente. Elaboración propia.

Categoría 2^a. 'Satisfacciones' (25/8)

Los informantes han llegado a tener dos tipos de experiencias satisfactorias: de tipo psicopedagógico y de tipo humanista (ver Figura 3).

Figura 3. Categoría 2. 'Satisfacciones', con sus respectivas subcategorías



Fuente. Elaboración propia.

Subcategoría 2^{a1}. 'Satisfacciones de tipo psicopedagógico' (14/8)

La mayoría de las experiencias satisfactorias de los docentes son de tipo psicopedagógico, pues han valorado en extremo el haber diseñado e implementado procesos de enseñanza-aprendizaje significativos a través de los cuales sus estudiantes lograron vencer las BAP (SEP, 2022). Por ejemplo, el Informante 2 narró:

Son innumerables las experiencias exitosas. Por ejemplo: chicos con autismo que no hablan y logran cantar; chicos con sordera que no oyen y logran tocar. Me acuerdo de Marcelo, un chico con parálisis cerebral (con discapacidad motriz, obviamente), y él tocaba la batería muy bien.

Aunque son pocos, algunos estudiantes con discapacidad han logrado hacer de la música su proyecto de vida profesional, lo que también ha constituido una satisfacción para estos docentes, como es el caso del Informante 7, que explicó: "... preparé a un chico para entrar a la Universidad de Guadalajara, y él pudo entrar al [nivel] técnico y lo está terminando ahorita".

Subcategoría 2^{a2}. 'Satisfacciones de tipo humanista' (11/8)

El espíritu de aceptación, solidaridad y respeto que emana de la EMI ha trascendido y ha ejercido un impacto de tipo humanista en los estudiantes con discapacidad y en quienes, de algún modo, se han involucrado en los procesos educativos. Así, a través de su labor, los informantes han promovido el bienestar social, el crecimiento individual, la búsqueda de significado y la autorrealización, así como las relaciones interpersonales significativas y han generado actividades que benefician a la comunidad (Farina, 2025), lo que representa para ellos una satisfacción. Por ejemplo, el Informante 1 explicó:

Simplemente, el dar vida a través de la música no únicamente a los seres humanos con discapacidad, sino también a los papás. En los talleres hemos trabajado también con los papás como parte del equipo, para darle nombre a una persona que, a partir de que es papá, deja de tener un nombre propio para convertirse en "el papá de...". Porque, cuando tienen un hijo con discapacidad, es el papá de un expediente médico que por lo general no va a dar buenas noticias, y [entonces] darle nombre otra vez. ¡Que se llame Juanita; que se llame María!

Otro ejemplo de satisfacción de tipo humanista está representado por los cambios socioculturales que, aunque graduales, comienzan a darse. Y es que, gracias a las intervenciones que algunos docentes han llevado a cabo, la comunidad académica se ha vuelto más sensible y consciente. Por ejemplo, el Informante 4 explicó: "En la Universidad de Durango, cuando capacité a los maestros ... el maestro X, después de ese curso, metió un proyecto y modificó totalmente la escuela de música para hacerla incluyente".

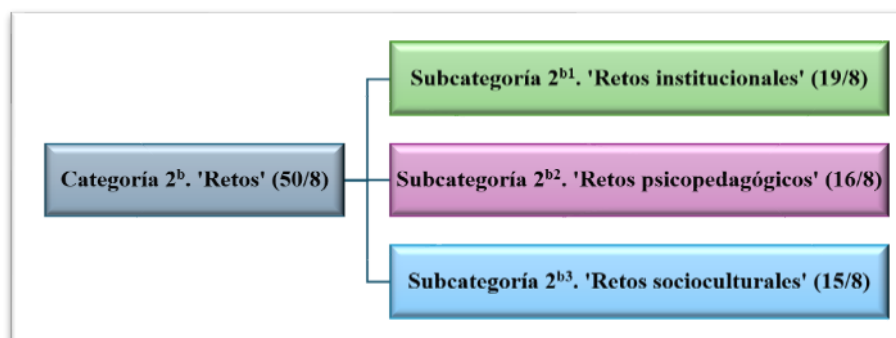
Más aún, algunos participantes, como el Informante 8, compartieron su satisfacción en relación con los cambios que se han estado dando en la sociedad y que han favorecido la inclusión:

Otra satisfacción grande, es ver que los alumnos descubren lo que es estar realmente incluidos, o sea, cómo es formar parte activa de la sociedad estudiantil y profesional. Muchos de ellos ya lo han vivido antes, pero hay muchos otros que no ... ¡esa es una gran satisfacción!

Categoría 2^b. 'Retos' (50/8)

Existen retos muy serios, tales como la resistencia al cambio por parte de la sociedad en general, la falta de formación específica, la carencia de recursos, la ausencia de criterios claros para adaptar el currículo, la necesidad de parámetros claros para evaluar el desempeño y los desafíos que implica la creación de un ambiente de aprendizaje positivo para todos (Hurtado et al., 2019). La codificación de los datos dio como resultado la conformación de las tres subcategorías que se muestran en la Figura 4.

Figura 4. Categoría 2^b. 'Retos', con sus subcategorías correspondientes



Fuente. Elaboración propia.

Subcategoría 2^{b1}. 'Retos institucionales' (17/8)

El profesor debe contar con material didáctico, equipamiento e instalaciones adecuadas para que los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan potencializarse (Morales-Jaramillo et al., 2025). Desafortunadamente, los datos proporcionados por los informantes revelaron que algunos de ellos carecen de lo necesario, como explicó el Informante 7.

Las impresoras son caras y las instituciones que las tienen, generalmente no tienen los programas necesarios para la impresión de musicografía... Por lo tanto, es un proceso largo en el que, aparte de tener esos programas, pues se tiene que hacer la revisión de la partitura para que la impresión esté correcta.

Del mismo modo, es crucial que las instituciones desarrollen los mecanismos necesarios para no entorpecer burocráticamente el desarrollo de sinergias que podrían beneficiar a la comunidad, pues, como explica Muñoz (2018, p. 76): “La burocracia universitaria tiene un hacer contrario al hacer de la academia. Y este es uno de los mayores problemas que puede enfrentar una universidad en su trayectoria histórica”. Al parecer, esta es la situación que ha vivido el Informante 4, quien afirmó:

Es la pata coja que tiene la Universidad Autónoma de X; esa falta de sensibilidad, de visión, de apertura y de manejo de recursos (en este caso humanos), porque, teniendo la posibilidad de manejar al personal, de moverlo a donde más se requiera, no lo han hecho.

Y es que, las autoridades institucionales son reacias a tomar acciones más contundentes, quizá debido a que perciben que no existen las condiciones adecuadas para hacerlo, y en parte, porque saben que significaría enfrentarse a situaciones poco ortodoxas, como describió el Informante 1: “Un reto muy fuerte ha sido convencer a las autoridades de que es posible; convencer de que podemos dar un paso más, otro paso más, otro paso más”.

Finalmente, es crucial que las propias instituciones promuevan la formación y actualización de los maestros a través de procesos de educación continua (Hammel y Gerrity, 2012). Y es que, a pesar de que esta constituye una de las principales estrategias para impulsar el avance en educación inclusiva, representa una de sus principales áreas de oportunidad (Medina, 2016). En ese sentido, el Informante 7 explicó: “Otro reto está representado principalmente por las capacitaciones... como le digo, yo tuve que encontrar los caminos o las formas... Uno se tiene que mover de lugar y viajar. Entonces, no es tan sencillo encontrar cursos”.

La cita del Informante 7 se conecta fácilmente con la perspectiva de Duran Gisbert y Giné Giné (2011) quienes aseveran que, avanzar hacia la inclusión, tiene que ver más con aspectos de desarrollo y capacitación que con la voluntad de integrar grupos vulnerables.

Subcategoría 2^{b2}. ‘Retos psicopedagógicos’ (16/8)

Esta subcategoría se conformó con el mayor número de declaraciones, debido a la falta de recursos, de información, de capacitación, de tecnologías de apoyo y de recursos didáctico-pedagógicos (Morales-Jaramillo et al., 2025), pues, como explicó el Informante 1: “Ojalá que ya estuviera hecho todo. Ojalá que ya no tuviéramos más que llegar a capacitarnos y a poner sobre la marcha. Pero no es así. Nos toca «picar piedra»”. En ese sentido, el Informante 3 afirmó: “...con esta estudiante tenía que hacer adaptaciones muy particulares por la discapacidad visual que presenta y se me dificultaba crear un ambiente donde todos tuvieran las mismas reglas o todos tuvieran la misma accesibilidad al juego.

Los ‘retos psicopedagógicos’ pueden volverse más complejos debido a las actitudes de algunos estudiantes hacia el aprendizaje, hacia ellos mismos como estudiantes y hacia el entorno educativo, ya que pueden afectar su rendimiento y motivación. De acuerdo con Martínez-Miguélez (2009, p. 181), la actitud “se define como una tendencia o disposición constante a percibir o a reaccionar en un sentido determinado, por ejemplo: tolerancia e intolerancia, de respeto o de crítica, de confianza o de desconfianza”. Desafortunadamente, en algunos casos los propios estudiantes con discapacidad pueden exhibir actitudes que no contribuyen para superar las BAP, cómo explicó el Informante 4:

Aunque ellos buscan un lugar, un espacio y una oportunidad, cuando se les dificulta algo apelan a su discapacidad como pretexto... O sea, es lidiar con lo mismo que se lidia con los demás, pero aquí lo triste es que apelan a su discapacidad.

Y es que, como explica el Informante 8:

Las personas deben comprender que la persona discapacitada no es un angelito, ni tampoco es un enfermito, ni tampoco es un superdotado, ni un superhéroe. O sea, es una persona como todos los demás. Ese es uno de los grandes retos.

La declaración anterior se conecta con lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual establece que esta no es, ni una enfermedad, ni un padecimiento (SCJN, 2022, p. XV). Por último, el Informante 8 destacó un aspecto poco abordado: la falta de difusión de las acciones que se han tomado en diversos lugares para paliar los desafíos de la educación inclusiva: “El segundo reto es el desconocimiento y la falta de visibilización. A veces, existen herramientas que no son conocidas, porque no son visibilizadas”.

Subcategoría 2^{b3}. ‘Retos socioculturales’ (13/8)

Los prejuicios son tanto culturales como sociales. Se forman a través de la socialización y el aprendizaje cultural, pero también se manifiestan en las interacciones sociales (Gurdián-Fernández et al., 2020). En ese sentido, el Informante 2 declaró:

El primer reto consiste en crear una conciencia y una sensibilización social en la élite musical en la que se considera que las personas, por tener la discapacidad, no tienen la capacidad para estudiar música ¡Eso es lo principal! En el sector de músicos, es decir, entre nosotros los músicos, cuesta romper esas barreras.

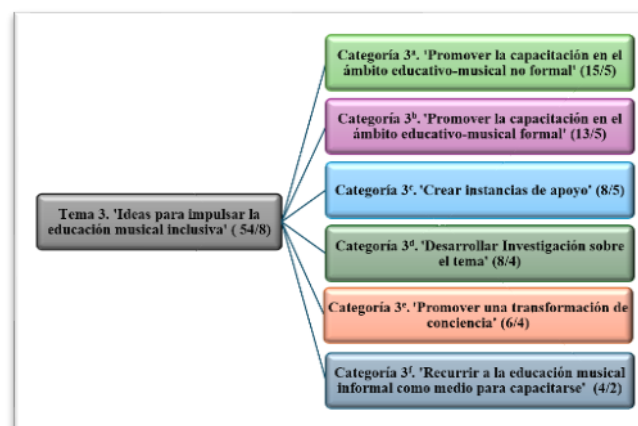
Los prejuicios se extienden a los mismos padres de familia quienes llegan a dudar de la capacidad de sus hijos para superar las BAP, como explicó el Informante 2:

Si la naturaleza les dio los estudiantes una limitante, los padres llegan y se las marcan más. Entonces, hay que hacer entender a los padres que sus hijos pueden hacer las cosas como cualquier otro. Eso es lo más difícil, y creo que poco a poco se ha ido logrando.

5.3. Tema 3. ‘Ideas para impulsar la educación musical inclusiva’ (54/8)

Algunas de las declaraciones de los informantes se conectan directamente con el apartado de ‘retos’ de este artículo. El análisis de la información recabada dio como resultado la conformación de las seis categorías que se muestran en la Figura 5.

Figura 5. Tema 3. ‘Ideas para impulsar la EMI’ con sus categorías



Fuente. Elaboración propia.

Categoría 3^a. Promover la capacitación en el ámbito educativo-musical no formal (15/5)

Las reuniones académicas, como seminarios, simposios y demás, centradas en la EMI son fuentes de información para la innovación y la generación de conocimiento. También representan excelentes oportunidades para que la comunidad en general participe en debates significativos sobre los últimos avances en temas específicos (Jensen y Buckley, 2012). Asimismo, los cursos de formación continua ejercen un rol clave en la capacitación de los docentes (Hammel y Gerrity, 2012). En ese sentido, cinco de los informantes emitieron declaraciones en relación con ‘promover la capacitación en el ámbito educativo-musical no formal’ como medio para Impulsar la EMI. Por ejemplo, el Informante 4 afirmó: “La formación entendida no como una carrera, sino que también incluye los cursos, los diplomados, de perdida un *webinar*. O sea, la educación continua”.

Categoría 3^b. 'Promover la capacitación en el ámbito educativo-musical formal' (13/5)

Esta categoría se posicionó en segundo lugar, con 13 declaraciones de 5 informantes que abogan, tanto por la reestructuración de programas académicos en el ámbito formal, como por la creación de programas nuevos a través de los cuales se fomente el egreso de profesionales preparados para atender las necesidades de los discapacitados. Lo anterior tiene sentido, pues como ha explicado la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, los planes de estudio deben ser pertinentes, es decir, deben ser concebidos con el propósito de que satisfagan las necesidades sociales y el mercado laboral (ANUIES, 2000). Así, el Informante 3 explicó:

Creo que desde la licenciatura se puede promover la inserción de alguna materia que resuelva esto. Claro, eso implicaría que las licenciaturas existentes relacionadas con la educación musical o de educación musical (que hay varias en el país) tengan por lo menos una materia donde se trate ese tema.

El Informante 1 fue más allá y se pronunció por la creación de programas nuevos para promover la formación de educadores capacitados: “Ojalá, se creara una especialización o incluso una maestría en educación musical inclusiva”.

Categoría 3^c. 'Crear instancias de apoyo' (8/5)

Como se ha establecido, México cuenta con un firme respaldo jurídico que aseguraría el derecho a la EMI. Desafortunadamente, en la gran mayoría de las instituciones educativas no existe aún una estructura y una organización que favorezca el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Medina, 2016). En ese sentido, el Informante 1 aseveró:

En las escuelas o departamentos de música se debe crear una academia de inclusión...Entonces, si se necesita capacitación, la academia la proporciona; si se necesitan adecuaciones, las hace. O sea, que sepamos que hacer. Es un gran trabajo de escritorio que hay que hacer.

Aunado a lo anterior, las instituciones deberían contar con personal de apoyo para asistir al docente en el proceso de enseñanza (Duran Gisbert y Giné Giné, 2011), pues como explicó el Informante 5: "...tiene que ser un equipo de gentes ¿Para qué? ¡Pues para que puedas atender perfectamente a estas personas! Debes tener gente que te ayude en el área de psicología, el área de pedagogía, en el área inclusive de medicina".

Categoría 3^d. 'Desarrollar Investigación sobre el tema' (8/4)

Corresponde a los investigadores generar conocimientos nuevos que resuelvan una buena parte de esas problemáticas y llenen los vacíos existentes. Si bien, existe un crecimiento en reportes de investigación conectados con este ámbito (Gisbert Caudeli y Sadio-Ramos, 2025), es crucial seguir impulsando la investigación-acción como un elemento transformador (Duran Gisbert y Giné Giné, 2011). Así, cuatro de los informantes destacaron la importancia de emprender estudios cuyos resultados contribuyan a este campo, pues como afirmó el Informante 6: "Creo que corresponde a los investigadores determinar que se debe hacer para promover la educación musical inclusiva". En ese sentido, el Informante 8 destacó la necesidad de generar conocimientos empíricos a partir de la interacción con las personas discapacitadas, así como con los que interactúan con ellos cotidianamente:

Yo creo que es necesario escuchar primero a las personas que tienen discapacidad. Se puede uno remitir a los profesionales, a los alumnos, a los padres (en caso de que sea un niño), es decir, a personas que vivan la discapacidad, no a personas que únicamente teoricen, sino a personas que la vivan realmente.

Categoría 3^e. 'Promover una transformación de conciencia' (6/4)

Cuatro de los informantes opinaron que, para impulsar la EMI, era crucial transformar la conciencia de la sociedad para así erradicar los prejuicios, cambiar las actitudes y promover acciones responsables, solidarias y empáticas que se centren en las capacidades de este grupo social y no en sus limitaciones y que conduzcan a la creación de una cultura institucional inclusiva (Castro, 2024). Así, el Informante 3 afirmó:

Se me ocurre la concientización, es decir, que todos consideremos y seamos más sensibles a que esas personas existen, que están allí y que en algún momento nos van a tocar, van a necesitar de nosotros y necesitamos estar preparados para hacerlo.

Categoría 3^f. 'Recurrir a la educación musical informal como medio para capacitarse' (4/2)

Como se explicó al desarrollar el primer tema, una buena parte del conocimiento que tienen las personas es construido a través de la educación informal (Gairín Sallán et al., 2020) que, por supuesto, incluye el aprendizaje a través de la observación espontánea, la imitación y el recibir consejos. En ese sentido, el Informante 2 indicó: “Si necesitas algo urgente y ya lo quieres hacer, acércate a los expertos que ya lo hicieron o que ya tienen experiencia y pregúntales”.

6. Conclusiones

Los resultados indican que la preparación académica de los participantes en lo relativo a EMI, es de naturaleza diversa y exhibe distintos niveles de profundidad debido a la carencia de programas especializados. En ese sentido, las autoridades educativas tienen que estar conscientes de que, para que las leyes en materia de educación inclusiva no sean “letra muerta”, es crucial consolidar la formación de los docentes creando los organismos y los programas educativos necesarios para que puedan recibir una formación integral y desarrollen las competencias para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas de los estudiantes y ayudarlos así a lograr sus objetivos.

Si bien, todos los participantes reflejaron un alto sentido del deber, una gran entrega y un alto nivel de satisfacción, no bastan las buenas intenciones, sino que es necesario que las instituciones educativas, en todos los niveles y ámbitos, les

proporcionen los recursos didáctico-pedagógicos, el equipamiento y la infraestructura necesarios para que puedan desempeñar su labor adecuadamente.

De las ideas compartidas por los informantes para impulsar la EMI, destacan tres. En primer lugar, es vital que las instituciones educativas creen las instancias (academias y grupos de apoyo) y las normativas específicas (reglamentos, criterios, parámetros, etc.) para que los programas de EMI que se vayan implementando funcionen adecuadamente. Ciertamente, México cuenta con un marco jurídico muy sólido, sin embargo, a nivel de operatividad se carece de lineamientos claros que permitan deslindar los derechos y las responsabilidades, tanto de las personas discapacitadas como de los profesionales de la educación y administrativos que interactúan con ellas. Esta importante labor corresponde a los directivos y al personal especializado de las instituciones educativas y no debe ser eludida.

En segundo lugar, los investigadores en educación musical tienen la obligación de abordar este tema y generar conocimientos nuevos sobre el tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que podrían implementarse; los conocimientos que podrían utilizarse para determinar objetivos claros, concisos y factibles; los criterios que deben poseer los educadores para seleccionar contenidos educativos apropiados; y la capacidad que deben tener para implementar métodos de evaluación adecuados, entre otros. Por supuesto, es vital que esos conocimientos sean difundidos activamente a través de conferencias y talleres en contextos reales para que sean accesibles a los destinatarios y puedan cumplir con su misión de servir. En otras palabras, es crucial desarrollar investigaciones sobre prácticas educativo-musicales inclusivas que sean de interés inmediato y tengan un valor práctico para la profesión.

Finalmente, es vital ‘promover una transformación de conciencia a través de una visibilización humanista de esta realidad. Existe todo un sector de la población que tiene algún tipo de discapacidad. Se trata de personas con potencial para aprender que tienen el derecho de recibir educación musical en espacios adecuados y con personal capacitado para proporcionar apoyo, modificaciones, adaptaciones y motivación en un ambiente de solidaridad, tolerancia y respeto.

Existe un largo camino por recorrer. Sin embargo, un puñado de docentes se han atrevido a tomar este reto, han tenido experiencias exitosas tanto a nivel psicopedagógico como humanista, han demostrado así que la educación musical de las personas con discapacidad es viable y han hecho un llamado a la solidaridad y la empatía como vía para promover una cultura de inclusión. Toca a las autoridades

educativas y los profesionales de la educación musical atenderlo y unirse en este esfuerzo.

Referencias

- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Autor. (2019).
- Autor. (2024).
- Bisht, R. (30 de enero de 2024). What is Purposive Sampling? Methods, Techniques, and Examples. *Researcher Life*. https://researcher-life.translate.google.com/blog/article/what-is-purposive-sampling-methods-techniques-and-examples/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge
- Cantón, I. y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69545978019.pdf>
- Castillo-López, M., Romero Sánchez, E. y Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castro, Y. (Octubre 4, 2024). La importancia de la sensibilización sobre la discapacidad en la sociedad. Fundación PRODIS. Instituto de Formación Inclusiva I360°. <https://prodis360.org/la-importancia-de-la-sensibilizacion-sobre-la-discapacidad-en-la-sociedad/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Artículo 3°. 15 de mayo de 2019. (México). https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-05/CPEUM_15052019.pdf
- Durán Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806820>
- Farina, S. (12 de marzo de 2025). Psicología Humanista: un enfoque centrado en el individuo y sus emociones. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-humanista-enfoque-centrado-individuo-emociones>
- Gairín Sallán, J. Muñoz Moreno, J.L. Silva García, P. y Suárez-Rivarola C.I. (2020). Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, 25(37). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>

- Gámez-Rábago, S.V. (2019). *La Educación Musical para el Desarrollo de Habilidades Cognitivas en Personas con Discapacidad Intelectual* [Tesis de Maestría]. Escuela de Ciencias de la Educación.
- García-Ortiz, R.M. (2018). *La Formación de Personas Ciegas en Educación Musical: Derribando Barreras desde la Visión Docente*. Departamento Editorial UAZ. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2257/1/La%20formaci%C3%B3n%20de%20personas%20ciegas.pdf>
- Gisbert Caudeli, V. y Sadio-Ramos, F.J. (2025). Presencia de la inclusión en la educación musical: estudio bibliométrico. *El oído Pensante*, 13(1). <https://doi.org/10.34096/oidopensante.v13n1.14798>
- Gobierno de México (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/981072/PND_2025-2030_v250226_14.pdf
- Gurdián-Fernández, A., Vargas Dengo, M.C., Delgado Álvarez, C. y Sánchez Prada, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 577-604. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40131>
- Hammel, A.M. y Gerrity, K.W. (2012). The effect of instruction on teacher perceptions of competence when including students with special needs in music classrooms. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(1), 6–13. <https://doi.org/10.1177/8755123312457882>
- Hanson, T.K. (2020). *Music Education Benefits for Students with Disabilities* [Tesis de Maestría]. Bethel University. <https://spark.bethel.edu/etd/269>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw Hill Educación.
- Hillier, A., Greher, G., Poto, N. y Dougherty, M. (2012). Positive outcomes following participation in a music intervention for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Psychology of Music*, 40(2), 201–215. <https://doi.org/10.1177/0305735610386837>
- Hurtado, Y.M., Mendoza, R.S. y Viejó, A.B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- INEGI. (2020). *Estadísticas a propósito del día del niño* (Comunicación Social. Comunicado de Prensa Núm. 164/20). Datos nacionales. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf
- Jellison, J.A. (2000). A content analysis of music research with disabled children and youth (1975-1999). In C. E. Furman (Ed.), *Effectiveness of Music Therapy Procedures: Documentation of Research and Clinical Practice* (pp. 199-264). The American Music Therapy Association.
- Jensen, E. y Buckley, N. (2012). Why people attend science festivals: Interests, motivations and self-reported benefits of public engagement with research. *Public*

Understanding of Science, 23(5), 557-573.
<https://doi.org/10.1177/0963662512458624>

- López Campos, A.A. (2022). Las personas con discapacidad, su derecho a la educación superior y las barreras para ejercerlo. En J. Pérez-Castro (Coord.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp. 107-132). Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://www.iisue.unam.mx/nosotros/busqueda.php?q=El+derecho+a+la+educaci%C3%B3n+de+las+personas+con+discapacidad>
- Lundqvist-Persson, C. y Holmqvist, G. (2022). Music education contributes to development and personal change in young adults with disabilities. *Frontiers and Rehabilitation Sciences*, 3(1046480). <https://doi.org/10.3389/fresc.2022.1046480>
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico*. Trillas.
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>
- Morales-Jaramillo, M.B., Simbaña-Veloz, G.M., Andrade-Varela, J.P. y Real-Ocaña, J.M. (2025). Psicopedagogía y educación inclusiva: desafíos y oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), 287-307, <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.3070>
- Muñoz, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la educación superior*, 48(189), 73-96.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100073&lng=es&tlng=es
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países*. Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- Pérez Méndez, M.R. (2024). Inclusión: punto nodal de las diversidades en educación básica. *Educación en movimiento. Boletín Mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 3(32), 4-10.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boleti%CC%81n32-2024.pdf>
- Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (30 de noviembre de 2012). *Diario Oficial de la Federación*. 30 de noviembre de 2012. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGIPD.pdf
- Sáenz Barrio, Ó., Lorenzo Delgado, M. y Caballero Martínez, J. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario: informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada*. Servicio de Publicaciones.
- Santiago Cortés, I. (2020). La enseñanza musical profesional para las personas con discapacidad: Hacia una educación inclusiva. En Irma Susana Carbajal Vaca (Coord.), *Retos y nuevas perspectivas de formación de músicos universitarios* (pp. 27-43). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
<https://libros.uaa.mx/index.php/uaa/catalog/download/84/58/2051?inline=1>

- Semadeni Rossette, D. (13 de agosto de 2019). Cambio de paradigma: retos del docente en el siglo XXI. *Comunicación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. <https://www.inee.edu.mx/cambio-de-paradigma-retos-del-docente-en-el-siglo-xxi/>
- SEP. (2022). La formación profesional del docente. *Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Especial*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/KjgLDt6Qk2-5611.pdf>
- Sierra Fincke, G. (2013). *Piano Juguetón de Gatito Pelón. Método Incluyente de Enseñanza Básica del Piano para Niños y Personas con Discapacidad*. INBA/CONACULTA.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). (2022). *Protocolo para Juzgar con perspectiva de Discapacidad*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/protocolos/archivos/2022-04/Protocolo%20para%20Juzgar%20con%20Perspectiva%20de%20Discapacidad.pdf>
- Welch, G.F., Ockelford, A., Carter, F.C., Zimmermann, S.A. y Himonides, E. (2009). ‘Sounds of Intent’: Mapping musical behaviour and development in children and young people with complex needs. *Psychology of Music*, 37(3), 348-370. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735608099688>
- Welch, G.F., Ockelford, A., Zimmermann, S.A. y Heimarioti, M. (2001). *Provision of Music in Special Education Report*. University of London. Institute of Education. https://www.researchgate.net/profile/Graham-Welch/publication/331773803_PROMISE_report_2001/links/5c8b9a9692851c1df9423357/PROMISE-report-2001.pdf