

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

**ATENCION A LA DIVERSIDAD: PROGRAMA DIRIGIDO A DOCENTES DE NIVEL MEDIO
SUPERIOR**

T E S I S

**Diseño de Programas Educativos
para obtener el título de
Licenciado en Psicología Educativa**

Presenta: Christian Gustavo Francisco Ramírez Rosales

Asesora: Mtra. María del Carmen Hernández Juárez

México D. F. Febrero 2016



Agradecimientos

Quiero agradecer a los participantes en este trabajo de tesis, en primer lugar a mis padres María del Carmen Rosales Acosta y Gustavo Ramírez Reyes por sus esfuerzos realizados, su fortaleza, sus sacrificios, su energía, sus apoyos, consejos, los valores inculcados, sus ideas, su paciencia, sus palabras de confianza, de generosidad, de vida, su fuerza e impulso a seguir adelante y superar los obstáculos.

A mis hermanas Deyanira Ramírez Rosales y Abigail Ramírez Rosales por la infancia compartida, los recuerdos, sus atenciones y su amistad.

A mi familia, mis abuelas Catalina Acosta Hernández y Hortensia Reyes Cabrera por sus enseñanzas, su cariño, su comprensión e inspiración, al igual que a mis abuelos Francisco y Víctor, tías, tíos, primas, primos, sobrinas y sobrinos, en especial a mis tíos María de los Ángeles Rosales Acosta y Víctor Manuel Rosales Acosta por su apoyo.

A la matemática Kinrha Aguirre de la Luz por su paciencia, sus ideas y comprensión.

A mi asesora de tesis la maestra María del Carmen Hernández Juárez por compartir su conocimiento, su asesoría, la dirección del trabajo de tesis, por su atención, su tiempo, su dedicación a la inclusión educativa, su ayuda, disponibilidad, experiencia y su trabajo.

A mis amigos dentro y fuera de la Universidad Pedagógica Nacional por su solidaridad y apoyo y colaboración.

Creo que es necesario incluir a todas y todos, las y los que colaboraron directa e indirectamente en la realización de esta tesis, ya que diversas personas se encuentran involucradas en este trabajo de tesis además de mi asesora:

A mi maestro José Simón Sánchez Hernández por su participación y sin el cual la dirección y desarrollo metodológico hubiera sido distinto; al maestro Juan de Dios Hernández por sus correcciones y rigor de orden cuantitativo; a la maestra Alicia Rivero Morales que me apoyó, por su amabilidad y facilidades para realizar la tesis en el CETIS número trece; a la subdirectora del CETIS número trece Claudia Tomasini Gómez por las oportunidades y medios brindados de acceso al plantel; a los docentes del CETIS trece, participantes del curso quienes fueron parte central de este trabajo de tesis; a mis sinodales Iván Escalante Herrera, Celia Aramburu Ceñal, Karla Aguilar Hernández por todas sus observaciones, sugerencias, su amabilidad, sus ejemplos y revisiones. Por último a todos mis maestros en la licenciatura en Psicología Educativa que son bastantes, y a la Universidad Pedagógica Nacional por los recursos, medios y aprendizajes obtenidos.

Dedico de manera especial este trabajo de tesis a mis padres, mi familia y a mis maestros.

Índice	Paginas
Resumen.....	9
Introducción.....	10
1. Marco teórico:	17
1.1 Atención a la diversidad.....	17
1.1.2 Modelo de educación inclusiva.....	20
1.1.3 Concepto de diversidad.....	23
1.1.4 Aprendizaje colaborativo entre docentes.....	29
1.1.5 Criterios de atención a todo el alumnado.....	31
1.2 Organización escolar inclusiva.....	32
1.2.2 Apoyo y mejora escolar.....	34
1.2.3 Centros y aulas inclusivos para una convivencia democrática.....	34
1.2.4 Comunidades de aprendizaje.....	36
1.3 Aprendizaje cooperativo en el aula	37
1.3.2 Rol docente.....	39
1.3.3 Currículum inclusivo.....	41
1.3.4 Evaluación.....	45
2. Asesoramiento para la inclusión educativa.....	48
2.1 Asesoramiento.....	48
2.2 Inclusión y colaboración.....	51
2.3 Asesoramiento por medio de programas.....	52
2.4 Formación docente.....	54
2.5 Aprendizaje adulto y docente.....	57
2.6 Reflexión para colaborar.....	60

3. Inclusión y el sistema educativo mexicano.....	62
3.1 Elementos básicos de la educación inclusiva en México.....	62
3.2 Problemas de la diversidad en el contexto actual.....	65
3.3 Encuestas nacionales sobre exclusión, deserción, violencia y bajo rendimiento en educación media superior.....	67
3.4 Políticas de inclusión educativa.....	73
3.4.1 Instrumentos jurídicos internacionales.....	73
3.4.2 Instrumentos jurídicos nacionales.....	77
3.5 Marco institucional CETIS.....	80
3.6 Algunos programas actuales de atención a la diversidad en el nivel medio superior dentro del sistema DGET.....	81
4. Procedimiento para el diseño instruccional.....	84
4.1 Consideraciones previas.....	84
4.2 Fase de Detección de necesidades.....	86
4.2.1 Descripción de la identificación de necesidades.....	87
4.2.2 Población.....	87
4.2.3 Escenario.....	88
4.2.4 Instrumento.....	88
4.2.5 Procedimiento.....	90
4.2.6 Análisis de datos recabados con docentes	91
4.2.7 Análisis de los datos recabados con alumnos.....	98
4.2.8 Descripción de entrevistas.....	106
4.2.9 Diagnostico	113
4.2.10 Necesidades detectadas de intervención.....	114
4.3 Fase de formulación del objetivo general.....	116
4.4 Fase de delimitación de contenidos.....	117
4.5 Fase de implementación: diseño metodológico.....	118
4.5.1 Tipo de estudio.....	118

4.5.2	Escenario.....	118
4.5.3	Población.....	118
4.5.4	Instrumento.....	118
4.5.5	Procedimiento.....	119
4.6	Fase de evaluación y seguimiento.....	119
4.6.1	Registro de sesiones.....	121
4.6.2	Resumen de sesiones.....	121
4.6.3	Diario de campo.....	123
4.7	Discusión.....	131
5.	Estructura del programa.....	133
5.1	Carta descriptiva general.....	133
5.2	Carta descriptiva por bloque.....	136
5.3	Carta descriptiva por sesiones.....	139
5.4	Guía del asesor.....	158
5.5	Programa.....	162
6.	Conclusiones.....	168
7.	Referencias Bibliográficas.....	175
		8.
9.	Anexos.....	184
9.1	Cuestionario para estudiantes.....	186
9.2	Transcripción de entrevista para estudiantes.....	186
9.3	Cuestionario para docentes.....	190
9.4	Guía de entrevista para docentes.....	193
9.5	Entrevistas 1.....	196
9.6	Entrevista 2.....	198
9.7	Entrevista 3.....	201

9.8	Evidencias.....	203
9.9	Cuestionarios de validación.....	209
9.10	Formato de diario de campo.....	221
9.11	Índice de tablas.....	222

Resumen

Este trabajo de tesis contiene un diseño de programa educativo, para que las y los docentes atiendan la diversidad en las aulas, está dirigido a docentes de nivel medio superior. La atención a la diversidad en las aulas es una forma de conceptualizar el servicio que se da a las alumnas y los alumnos en los salones de clases. Este programa de atención a la diversidad busco introducir a un grupo de docentes a conceptos como inclusión educativa, atención a la diversidad y colaboración, por medio de un curso de asesoramiento externo, que se aplicó y que consiste en diez sesiones. El programa se construyó desde la perspectiva de inclusión educativa, con el objetivo de servir de referencia en la construcción de ambientes de aprendizaje que incluyan la participación de toda la diversidad de alumnas y alumnos en los centros de educación media superior.

El diseño parte de una visión inclusiva, donde la educación es un derecho para todas y todos los alumnos, y la colaboración entre docentes el vehículo de la organización educativa. Desde estos conceptos se entró al campo, en el nivel medio superior, en el Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios CETIS número trece, para detectar necesidades y barreras para la participación y el aprendizaje. La recolección de los datos tomo en cuenta la actitud y el punto de vista de una muestra de docentes de ese centro de estudios CETIS, estos datos se utilizaron para el diseño del programa de atención a la diversidad. La problemática educativa en este nivel es amplia y ha sido documentada en este trabajo de tesis, problemas como violencia, deserción, bajo rendimiento académico, exclusión e intolerancia son una constante en encuestas nacionales en este nivel educativo.

Institucionalmente se han atendido los problemas a través de otros programas, pero en la práctica se siguen registrando estos problemas constantes que involucran las relaciones que se dan entre docentes, entre docentes y alumnos y alumnas, y entre alumnos(as), estas relaciones se encuentran en medio el proceso de aprendizaje donde se concretan los conocimientos curriculares en el nivel medio superior. Dentro de esta lógica la o el docente debe considerar las características de la diversidad en las aulas. El aprendizaje de todos y todas las alumnas es la parte central de la atención a la diversidad que se buscó generar a través de esta propuesta. El programa tuvo buenos resultados ya que logró mejoras en la actitud de las y los docentes hacia la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la colaboración entre docentes en el centro por medio de un proceso reflexivo, pero más allá de los resultados cuantitativos se logró que los docentes tuvieran una noción de lo que significa la inclusión educativa.

Introducción

El objetivo general de este trabajo de tesis es que las y los docentes del nivel medio superior atiendan a la *diversidad*, las y los estudiantes de este nivel educativo, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo reflexivo, autónomo e inclusivo del alumnado del nivel medio superior, a través del diseño de un programa de asesoramiento, concretado en un curso dirigido a docentes del nivel medio superior. La relevancia educativa del diseño reside en que los alumnos y alumnas de nivel medio superior deben cumplir con propósitos y desarrollar competencias genéricas y disciplinares. Es preciso señalar que en México la Secretaría de Educación Pública cuenta con una Subsecretaría de Educación Media Superior donde se concentra diversos subsistemas escolares en educación media superior. En cuanto a los alumnos y alumnas, cada subsistema está orientado a diversas aéreas terminales y técnicas, con la idea de que exista continuidad de educación media superior en la educación superior. El programa busca generar trabajo colaborativo dentro de las aulas de nivel medio superior dentro del sistema de la Dirección General de Educación Técnica e Industrial DGETI. Se busca en último término beneficiar a la diversidad de las y los alumnos, valorando esta diversidad en un clima de equidad, fomentando su participación en los aprendizajes escolares (Casanova, 2011; Barraza, 2010; Blanco, 2006; Moraña, 2005; Del Carmen, 2002; Luque, 2002).

También se realiza una valoración del contexto en sus diversos niveles desde las políticas nacionales e internacionales vigentes que actualmente sirven de base a la atención a la diversidad, así como el marco institucional del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) número trece. Además para la contextualización del modelo inclusivo se parte de una detección de necesidades, pues resulta indispensable partir de las condiciones específicas del contexto de aplicación, para poder establecer un control sobre el diseño y la mejora del programa educativo.

El diseño parte de una detección de necesidades en torno al clima social de las aulas en los Centros de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (CETIS). A raíz de esto, se ha detectado que la problemática para el mejoramiento del clima del aula es un conflicto que es necesario solucionar para el desarrollo curricular de las alumnas y alumnos. Se partió del planteamiento acerca de: ¿De qué manera se da la colaboración entre docentes en los centros de educación CETIS?, ¿Cómo se desarrolla el clima del aula?, ¿Cómo se organiza el trabajo en equipos en las aulas? En este diseño la investigación se dio en torno al problema

en algunos centros de estudios CETIS, que se encuentran en áreas urbanas del Distrito Federal, en la capital mexicana.

El diseño del programa se realizó por medio de un *modelo inclusión educativa* (Ainscow, 2001b) donde se valora a los estudiantes en un clima de equidad, dando la atención y ayuda que requieren las alumnas y alumnos, así como a grupos vulnerables, como discapacitados, grupos étnicos, mujeres, etc. que conviven en los centros escolares de nivel medio superior (López Melero, 2004; Luque 2002). El desarrollo de la tesis tiene una secuencia lógica que comienza de un referente teórico general, que se concreta en primer lugar con el nivel del centro escolar y su cultura, después el nivel del aula, donde el docente tiene mayor compromiso. Posteriormente se examinan elementos de diseño, modelos de formación y estrategias concretas de atención a la diversidad por medio de programas de asesoramiento. La parte conceptual contiene análisis del contexto actual desde diversos niveles el internacional, el regional, el nacional, el local, el comunitario, el grupal y finalmente el individual. Para el desarrollo de este planteamiento este trabajo de tesis se dividirá en cinco capítulos más dos apartado con la bibliografía referida y anexos del trabajo de investigación.

El capítulo número uno corresponde a los referentes conceptuales, donde se identifica la *atención a la diversidad* en varios niveles y ámbitos, resaltando la forma en que esta *diversidad*, derivada de diversos estratos sociales, interactúa en el centro (Barraza, 2010; Luque, 2002). Después se aborda el *Modelo de Educación Inclusiva* (Ainscow, 2001^a; Herrera, 2009), que proporciona una serie de elementos para hacer frente a los altos índices de discriminación, exclusión y violencia escolar. Este modelo promueve la atención a la diversidad con la programación de cursos de actualización dirigidos a docentes, que tienen como núcleo la colaboración y la reflexión. El eje que guía la colaboración, la reflexión y la formación docente es la observación de la *diversidad* como concepto central de la educación inclusiva (López Melero, 2004; Del Carmen, 2002). Algunos criterios de atención a la diversidad desde el modelo inclusivo como la flexibilidad de los procesos se describen posteriormente.

Después de los conceptos centrales de *inclusión* (Ainscow, 2001b; Moriña 2005; Onrubia 2007; Casanova 2011, Stainback, 1999; López Melero, 2004; Blanco, 2006; Zacarías, 2006; Greschel, 2003; Díaz Aguado, 1996; Martínez, 2005), *diversidad* (Barraza, 2010; Del Carmen, 2002; Moriña, 2005; Casanova, 2011; Díaz Aguado, 1996; Blanco, 2006; Zacarías, 2006; Masip y Rigol, 2000; Luque, 2002) y *colaboración* (Parrilla, 2004; Moriña, 2005;

Balbas, 1996; Sole, 1997; Echeita, 2005, 2007; Nieto 2005; Lago, 2008), se aborda el nivel del centro educativo y la organización de la acción escolar (Onrubia, 2007; Masip y Rigol 2000), donde se encuentra el foco de la atención al alumnado, para posteriormente abordar el aula y el trabajo docente, donde los servicios de orientación y tutoría deben tener una función estratégica en el servicio de atención a la diversidad (Luque, 2002). El modelo inclusivo contiene formas de organizar las actividades escolares así como su desarrollo y evaluación (Greschel, 2003). Se toma en cuenta el papel que desempeñan las y los docentes, y sus niveles de intervención al frente los grupos (Masip y Rigol, 2000). Desde este modelo se concibe una articulación con el currículum que da a las y los profesores flexibilidad de adaptar contenidos de acuerdo con su importancia, haciendo especial énfasis en la evaluación inclusiva (Casanova 2011). En los referentes teóricos se toma en cuenta el contexto actual de atención a la diversidad en los centros y comunidades educativas desde el punto de vista de la psicología educativa.

En el capítulo número dos de este hace referencia al concepto de *asesoramiento* (Echeita, 2007), que tiene por objetivo la formación docente desde el modelo inclusivo con una serie de estrategias (Pérez, 2005). Los modelos de formación docente se desarrollan a partir del marco de asesoramiento, la combinación de diferentes modelos de formación, permiten una formación externa desde el mismo centro, para desarrollar habilidades y conocimientos en las y los docentes, así como en las alumnas y los alumnos (Moriña, 2005). También se considera para la formación docente partir del su conocimiento previo en un aprendizaje reflexivo, situado y experiencial. Dentro de esta propuesta se considera el factor humano y al aprendizaje de los docentes como adultas y adultos que aprenden, desde una perspectiva de la psicología de la adultez, como sujetos autónomos con responsabilidades, experiencias y conocimientos (Segovia, 2005).

Es preciso señalar que el Modelo de Educación Inclusiva parte para el diseño de programas, de una combinación de modelos de formación docente, el diseño se enmarca dentro de un modelo de asesoramiento que busca una formación reflexiva y colaborativa entre docentes pares (Moriña, 2005). Los elementos de la Escuela Inclusiva aportan estrategias de trabajo colaborativo para implementar en la formación docente en un primer nivel, y con las y los alumnos en las aulas en un segundo nivel. En esta primera parte se hará referencia a la reflexión docente necesaria para una mejor atención a la diversidad partiendo de esto a atender a la diversidad de alumnos que se encuentran en las aulas.

En el capítulo número tres de este se realiza un recuento de la educación inclusiva en México, que ha fomentado la convivencia y la comunicación, intentando promover la identidad cultural y sentimiento de pertenencia. En esta parte se expone que el origen de la inclusión en la educación, es la lucha constante contra reproducción de la discriminación y la exclusión en las escuelas, como lo confirman diversos estudios realizados a nivel nacional en educación media superior, la mayoría de encuestas y estudios nacionales, son incluidos como referencia en esta sección.

Estos estudios han provocado que se atienda la problemática de manera institucional y política. En esta parte se hace una base que contiene instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que protegen y garantizan la atención a la diversidad en educación media superior. Internacionalmente la atención a la diversidad se estructura en diversas regiones mundiales donde existe el movimiento “Educación para Todos” que está acorde con la Convención de los Derechos del Niño (y de las niñas, aunque estas hayan sido excluidas del título), y su principio de no-discriminación. En México se han emitido diversas leyes de protección a los derechos de la niñez y la adolescencia, los discapacitados, las mujeres, los pueblos originarios, entre otras, que se concretan en los ámbitos educativos en acuerdos de operación y administración de los recursos para la atención de la diversidad dentro de las escuelas como el acuerdo 442 que establece un marco de atención a la diversidad dentro de las escuelas de nivel medio superior.

En el capítulo número cuatro se inicia el procedimiento para el diseño instruccional del programa de asesoramiento partiendo de la colaboración como base de la atención que las y los docentes le brindan a la diversidad. La propuesta se enmarca en el asesoramiento desde una concepción de igualdad entre pares, por medio de diferentes estrategias de asesoramiento de acuerdo con la demanda, el ámbito de intervención, el público al que va dirigido, así como su alcance. El asesoramiento por medio de programas se desarrolla por fases que van desde la detección de necesidades, el diseño del programa, la selección de objetivos y contenidos, así como la secuencia de las estrategias y actividades dentro de las sesiones.

El diseño de esta propuesta comenzó con diferentes trabajos realizados en la licenciatura, acerca de la educación en el nivel medio superior. Se realizó también una detección de necesidades específica para esta tesis, realizada a través de cuestionarios y entrevistas, por medio del instrumento de evaluación para escuelas inclusivas *Index for Inclusión* propuesto por Mel Ainscow (2001b), el cual fue adaptado al contexto del centro por

una serie revisiones por parte de maestros de la licenciatura en psicología educativa e incluso algunas precisiones por parte de la dirección del centro donde se aplicaron los cuestionarios y entrevistas a docentes.

Dentro del procedimiento para el diseño, se hace el diseño metodológico adecuado al escenario institucional y contextual, realizando un análisis de datos acerca del Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios. En el punto cuatro punto tres se desarrolla la fase de diseño del objetivo general en base a la información recabada. Posteriormente en el inciso cuatro punto cuatro, la fase de delimitación de contenidos donde se seleccionan los recursos, así como su organización y programación. Finalmente la fase de evaluación y seguimiento del programa donde se buscó aplicar y valorar la eficiencia de este, así como detectar sus fallas para la mejora del diseño.

En el capítulo número cinco se describe la estructura de la propuesta, sus objetivos, contenidos y materiales, así como su secuencia de actividades y estrategias de atención a la diversidad centrado en diez sesiones de tres horas cada una. La importancia del diseño del programa dirigido a docentes reside en que sus alumnas y alumnos de nivel medio superior deben cumplir con propósitos y desarrollar competencias genéricas y disciplinares, competencias que no siempre se alcanzan. Como se mencionó anteriormente, en México la Secretaría de Educación Pública cuenta con una Subsecretaría de Educación Media Superior donde se concentra diez subsistemas como CONALEP, CETIS, CEB, UNAM, IPN, Colegio de Bachilleres, Preparatorias Oficiales, CBTAS, entre otros; que tienen un marco común de operación y acción docente, concretado en el Acuerdo 712, que delimitan las competencias de las y los docentes.

En cuanto a las y los alumnos, cada subsistema está orientado a diversas aéreas terminales o técnicas, con la idea de dar continuidad a la educación media superior en la educación superior. La presente propuesta tiene el objetivo de proponer el trabajo colaborativo dentro de las aulas no solo dentro del sistema DGETI, se busca en ultimo termino beneficiar a los alumnos, valorando a los alumnos en un clima de equidad, fomentando su participación en los aprendizajes escolares.

La diversidad como concepto que dentro de la psicología educativa ha tenido un lugar importante en los últimos años, la diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y las comunidades de aprendizaje como medio de atención a la diversidad, además de las aportaciones de los

teóricos del aprendizaje situado y experiencial (Bruner, 1989; Dewey, 2004; Kalman, 2003; Vigotsky, 1998; Wenger 2008), con conceptos como apropiación participativa y comunidades de práctica sirven de base a esta tesis. Además se hacen aportaciones desde el constructivismo en su versión social con aportaciones de conceptos como mediación social y zona de desarrollo próximo (Coll, C. 2000).

En el desarrollo del diseño se incorporan elementos de colaboración para la formación docente, favoreciendo el aprendizaje y la actualización de los docente del nivel medio superior por medio de la interacción, la negociación de significados compartidos y la cooperación, así como la comprensión de texto, documentos y contenidos que se abordan en la educación inclusiva, que tienen como eje el saber convivir y el aprender a aprender, dentro del marco de la inclusión social (Brockbank, McGill, 2008).

El papel del psicólogo/a educativo en el diseño del programa inicio con la selección del tema de tesis en primer lugar, después la documentación e investigación de todo lo relacionado con el tema de inclusión educativa, además del diseño de la investigación cuantitativa para la detección de necesidades, la gestión de la vinculación con el CETIS 13, la validación de los instrumentos de recolección de datos y su aplicación en campo, el análisis de los resultados e interpretación de estos para la formulación de los elementos básicos del diseño del programa como lo son el objetivo general, los contenidos, las actividades y la bibliografía seleccionada. Ya con el programa diseñado, dentro de la aplicación del programa el papel del psicólogo/a educativo fue la de facilitar y mediar el proceso educativo de los docentes, asesorando y aportando clarificaciones a conceptos, organizando las actividades y situaciones didácticas que fomenten la sensibilización y comprensión de la diversidad de las aulas y la inclusión educativa.

Pero durante la aplicación del programa el papel del psicólogo o psicóloga educativo(a) fue el de ser un asesor y mediador de los temas de inclusión educativa, colaboración y atención a la diversidad, asesorando las actividades durante las sesiones, realizando ponencia para confrontar, clarificar y concretar temas dentro de un esquema de cambio conceptual, realizando precisiones acerca de cómo se realiza el trabajo didáctico en equipos dentro de las aulas, mostrando las debilidades y fortalezas de las prácticas tradicionales y haciendo énfasis en la eficacia del modelo de inclusión educativa propuesto.

Además el psicólogo o psicóloga educativo(a) logró a lo largo del programa, desarrollar un acercamiento a los problemas prácticos que se dan en las aulas como realidades que se

mejoran a través del dialogo, la discusión y la confrontación de nociones y estereotipos asociados a la discriminación. Es importante para la inclusión educativa aprender el respeto para colaborar con las y los otros, y para el caso del psicólogo educativo el respeto con las y los docentes, así como sus problemas ya que esto incide directamente en el desarrollo de los estudiantes su permanencia en las aulas, su rendimiento y su aprendizaje en un ambiente que propicie su desarrollo.

Desde mi perspectiva la atención a la diversidad en la educación es una cuestión de sensibilizarse, y no rechazar, más bien se trata de aceptar a los demás, aceptar que las demás personas no tienen que ser iguales a nosotros para poder aceptarlas que no es posible encerrarse en un mundo donde solamente aceptemos lo que nos es afín, ya que el mundo es grande y está lleno de cosas variadas así como de personas con diferentes características, de diversidad. Se trata también de desarrollar mayor respeto hacia las y los integrantes de las comunidades educativas, esto parece ser nada fácil pues a pesar de las políticas nacionales e internacionales la educación en México (como contexto global donde se inserta el diseño de la propuesta) está regida por las prácticas educativas de simulación, de mecanización y repetición en el mejor de los casos, pero algunos profesionistas formados en el constructivismo y la inclusión educativa intentan ya aplicar propuestas similares y de diferentes alcances para la atención a la diversidad.

Finalmente se concluye realizando una valoración del objetivo del programa, sus alcances y limitaciones, así como el papel del psicólogo/a educativo/a como agente de cambio en el diseño de esta propuesta. Se busca incidir en la sensibilización de las docentes y los docentes, tomando en cuenta la condición de los alumnos y las alumnas para construir ambientes de aprendizaje inclusivos. Por último las referencias bibliográficas que servirán al lector en la búsqueda de información referente al tema de atención a la diversidad desde el modelo de la escuela inclusiva y los anexos que incluyen los instrumentos aplicados en el desarrollo de esta tesis.

1. Marco Teórico

1.1 Atención a la Diversidad

La atención a la diversidad surge de la educación especial y de ahí reside su carácter solidario, comprensivo y de justicia social. Es necesario tomar en cuenta que la *diversidad* es más amplia que la atención a las necesidades especiales. La atención a la diversidad es la atención no solo a las necesidades docentes, sino sobre todo la atención a las condiciones para la participación social y el aprendizaje de la individualidad de cada una de las alumnas y los alumnos que se encuentran insertos en una realidad social integrada básicamente por grupos familiares y socioculturales, que interactúan en los centros escolares y contextos próximos. Dentro del aula la diversidad se desarrolla con un marco: la organización escolar que el centro le da al alumnado, con sus particulares estilos de aprendizaje (Barraza, 2010; Moriña, 2005; Casanova, 2011; Luque, 2002). La diversidad del alumnado es producto en parte por la realidad sociocultural en la que está inmersa.

Esta diversidad la debe atender el docente a través del currículum, consolidando los propósitos y aprendizajes esperados, que potencien el desarrollo de destrezas y competencias, junto con contenidos disciplinares y genéricos, con una visión amplia de funcionalidad. La atención a la diversidad se debe dar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal. En esta tesis se buscó que las y los docentes partan de un análisis del contexto para darle atención a la diversidad por medio de una descentralización curricular, con el apoyo del equipo de orientación y tutoría del centro educativo, para la detección de barreras para el aprendizaje y la participación (Blanco, 2006; López Melero 2004; Ainscow, 2001^a, 2001^b), para la atención a los estudiantes con déficit de aprendizaje. La atención a la diversidad se puede dar en varios momentos:

Primero en la detección de barreras para el aprendizaje y la participación, segundo en la valoración de trastornos de aprendizaje, tercero la respuesta educativa del centro, cuarto la adecuación del equipo de apoyo o tutoría y por último el desarrollo de adecuaciones y diversificaciones curriculares (Luque, 2002). La atención a la diversidad desde la acción tutorial inclusiva proporciona elementos como el conocimiento del alumnado y la individualización de la enseñanza. Las adecuaciones curriculares dan la posibilidad de un ajuste curricular, dentro de un marco de proceso-producto, donde se entregan los resultados obtenidos por las y los alumnos en función de objetivos generales y contenidos

fundamentales. Las opciones y recursos de los docentes son una parte esencial de la contextualización de la propuesta de adecuación en diferentes centros, tomando en cuenta la los intereses de los alumnos, su motivación y su actividad en el aula ordinaria (Stainback, 1999; Moriña, 2005; Casanova, 2011).

Es necesario señalar la importancia del papel que juegan los equipos de orientación, tutores y programas de tutoría (Riart, 2006), como coordinación del proceso de inclusión educativa de la diversidad. La atención a la diversidad también se da en el aula a través de la planificación, siguiendo a Manjon citado por Luque (2002), primero a través de los elementos de acceso y organizativos, el papel del maestro(a), los recursos y su planeación (Stainback, 1999). Después la planificación del aula (Onrubia, 2007) debe tomar en cuenta los elementos del currículum, las metodologías, formas de evaluación, actividades, contenidos y aprendizajes esperados. La diversidad del alumnado desde el punto de vista psico-educativo está en cinco niveles (Luque, 2002). Primero el currículum (Casanova, 2011), segundo dificultades del aprendizaje, tercero el alumnado con desventajas socioculturales, minorías étnicas, o situación judicial desfavorable (Barraza, 2010), cuarto los alumnos con déficits para el aprendizaje, y quinto el alumnado con dificultades de adaptación o emocionales (Luque, 2002).

Estos niveles buscan situar a la diversidad desde un punto de vista curricular y global, entre el contexto general y las características del alumnado para establecer principios metodológicos. Por otro lado de acuerdo con manuales de diagnóstico como el DSM-4, la diversidad se podría clasificar por trastornos que presenten los estudiantes como retraso mental, trastornos del aprendizaje, de comunicación, del desarrollo, de déficit de atención y comportamiento perturbador, trastorno de deficiencias motoras, deficiencias sensoriales o trastornos de la conducta alimentaria o eliminación, y trastornos como la ansiedad, el mutismo selectivo de vinculación y movimientos estereotipados. Este tipo de clasificaciones de la diversidad y casillas para los alumnos se deben tomar en cuenta como un elemento de ajuste al alumnado, pero también se deben considerar además elementos de contexto, recursos y limitaciones del centro educativo.

Además de estos niveles y tipos de clasificación de la diversidad de las aulas, el marco teórico se integra por el modelo de educación inclusiva, que se describe en este primer capítulo. Este modelo inclusivo se basa en la colaboración dentro del centro según lo propone Ainscow (2001b), surge en los años 90's para hacer frente a los altos índices de

exclusión y discriminación, con herramientas como la reflexión y la colaboración, estableciendo el rol docente desde este enfoque.

Dentro del punto número uno punto uno tres (1.1.3) de este capítulo primero, también se hará referencia a el marco teórico integrado por el concepto de *diversidad*, partiendo de autores como Del Carmen (2002) y López Melero (2004), además de conceptos como de los proyectos colaborativos (Parrilla, 2004). En lo referente al penúltimo punto de este capítulo se desarrollara el concepto de aprendizaje colaborativo y algunas condiciones que facilitan su implementación en el diseño de programas de mejora educativa. En el último punto de este capítulo se tomarán en cuenta diversos criterios de atención a la diversidad vista como un proceso de cambio, adecuación del centro, creación de ambientes de aprendizaje que consideren los procesos y ritmos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos en el aula y el centro.

En el segundo punto de este capítulo se establecerá la acción escolar como núcleo del trabajo en el centro, para fomentar escuelas inclusivas e interculturales que den herramientas para una calidad de vida. El apoyo escolar inclusivo debe ser analítico, basado en la planificación (Stainback, 1999; Balbas, 1996; Puigdellivol, 2000). Otra de las herramientas es el apoyarse en la comunidad para la inclusión vista como un espacio de conversación, donde se desarrollen asambleas para una vida democrática basada en la reflexión crítica y el aprendizaje comunitario. La propuesta de comunidades de aprendizaje surge como respuesta a la ausencia de comunidades en los ámbitos urbanos donde se carece de ayuda mutua, principalmente en las aulas.

El tercer punto de este capítulo primero también se hará referencia al ámbito del aula (Stainback, 1999), que dentro de la educación inclusiva fomenta el aprendizaje cooperativo entre el alumnado para crear relaciones con interdependencia positiva que logren desarrollar habilidades sociales en base a la interacción en el aula (Pujolas, 2007; Puijdellivol, 2000; Guarro, 2005; Moriña, 2005). En esta parte se describirá que el rol docente dentro de la escuela inclusiva debe considerar diversos momentos de aprendizaje como el diagnóstico, la planificación, los objetivos, y la elaboración compartida del conocimiento conceptual. Otro de los ámbitos de atención d la diversidad dentro del aula es el currículum, que deberá contemplar objetivos y contenidos que fomenten la participación y la reorganización cognitiva dando opciones culturales a los alumnos que se desarrollan en entornos desfavorecidos, con opciones como la danza y la música y el teatro para combatir el ausentismo y la desigualdad social. Por último, en esta parte se hará referencia a la evaluación dentro de la escuela

inclusiva, que principalmente busca crear culturas, políticas y prácticas inclusivas que consideren la participación de las familias.

A continuación se describe de manera conceptual el modelo de educación inclusiva, el concepto de diversidad desde el cual se diseña esta propuesta, así como la colaboración entre docentes y los criterios de atención al alumnado. Comenzare por el modelo de educación inclusiva.

1.1.2 Modelo de educación inclusiva

La atención a la diversidad que las y los docentes dan en el aula, ha tenido un impulso a partir de marcos internacionales de acción educativa y social, como la Convención de los Derechos de los Niños. Pero es a partir de la conferencia mundial llevada a cabo en Tailandia en el año 1990, que se ha debatido internacionalmente acerca de la “educación para todos”. En este encuentro se trascendió de la visión de la escuela integradora, donde se intentaba incorporar a los grupos vulnerables a la escuela ordinaria, este enfoque se encuentra sesgado, pues no toma en cuenta la exclusión que se puede tener en un aula integrada un alumno con discapacidad, sin trabajo grupal de apoyo lo cual se contrapone a la inclusión. La *orientación inclusiva* va a ser una característica destacada de la Declaración de Salamanca firmada por 92 naciones y 25 organizaciones internacionales en 1994. En dicha declaración sostiene que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y construir una sociedad inclusiva y conseguir una educación para todos. Facilitar una educación eficaz, mejora la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Ainscow, 2001^a).

Los enfoques de formación del profesorado desde esta perspectiva abandonan la noción de integración derivada de la educación especial (Stainback, 1999). Según el modelo inclusivo propuesto por Ainscow (2001^a), se procura motivar a los docentes para que adquieran mayor confianza y destreza para aprender mediante la experiencia y la reflexión, estimulando nuevas ideas creando contextos, seminarios desde un enfoque de aprendizaje participativo. El o la docente debe aclarar la experiencia de aprendizaje, analizando los pasos, demostrando como se ha planificado la participación, la colaboración y la personalización del aprendizaje. El aprendizaje experiencial en este caso busca que las y los

docentes reflexionen personalmente antes de contrastar ideas con los colegas en un dialogo, con la finalidad de comprender mejor y mejorar en la práctica.

Los modelos y materiales para la formación docente desde el modelo de educación inclusiva se basan en contenidos acerca de la inclusión de grupos vulnerables a las aulas ordinarias, los contenidos pueden usarse de manera independiente, los materiales se usan para la introducción general a las cuestiones que se consideran, los materiales pueden ser guías, puntos a considerar, hoja de instrucciones, materiales para debate o resúmenes breves. En el caso de las propuestas de la UNESCO para la formación docente se tienen en cuenta actividades de introducción, seminario, dialogo sobre las experiencias, fundamentos teóricos, grabaciones en video, planificación, practicas, investigación-acción, trabajo en equipos, improvisaciones y ficha de seguimiento.

El proyecto de la UNESCO contempla cinco estrategias principales: el uso de materiales, la preparación del personal, la delegación de decisiones, las oportunidades de desarrollo personal y el apoyo a todos los niveles. Estas estrategias se adaptan a los diversos contextos y culturas pues el enfoque está más centrado en los procesos que en los contenidos, creando redes de colegas animados a colaborar e innovar. Una de las tarea principales de este tipo de modelos es centrar la atención de profesorado para proyectar ese interés en la acción y animar a los profesores a que prueben técnicas docentes alternativas creando condiciones más inclusivas, uno de los objetivos es crear pequeños grupos de profesores para que planifiquen juntos, se apoyen y dialoguen sobre sus experiencias al probar distintos enfoque de enseñanza (Ainscow, 2001^a). Cuando las y los docentes han comprendido y adoptado los principios del proyecto usándolos para planificar sus clases, ajustando continuamente la organización de la clase para responder a los obstáculos del aprendizaje.

En esencia este modelo se caracteriza porque la inclusión sea un derecho de niños, niñas y jóvenes a ser educados aceptando sus diferencias y desigualdades con el reconocimiento de sus derechos, este modelo va encaminado a lograr el acceso universal a la educación desarrollando prácticas que contemplen la equidad y la participación en igualdad de oportunidades. La definición de escuela inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconociendo su singularidad, sus valores y la posibilidad de participar según las oportunidades que se contemplen así como las ayudas curriculares, personales y materiales (Herrera, 2009). El movimiento de educación inclusiva ha surgido para hacer frente a los altos índices de

exclusión y discriminación presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, pero la educación no está siendo capaz de superar las desigualdades ni de reducir la brecha social por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos.

Desde un punto de vista psicopedagógico se reconoce la importancia de *la interacción* para el aprendizaje y la responsabilidad, la o el docente en determinan la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado (Díaz Aguado 1996; Martínez y cols., 2005; Medina, 1980). La reflexión de la práctica inclusiva debe considerar el trabajo colaborativo entre profesores y profesoras, estrategias de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad desde el currículum, la organización interna, la colaboración escuela-familia y la transformación de la educación especial. Para que una escuela ordinaria tenga una orientación inclusiva es necesario crear procesos de cambio dentro de un conjunto de innovaciones como la implicación de las y los docentes, optimización de recursos, responsabilidad individual, reflexión de la práctica, establecimiento de acuerdos, autoevaluación y motivación, apoyo a compañeros.

Generalmente la educación inclusiva atiende a tres dimensiones básicas: crear culturas inclusivas; elaborar políticas inclusivas; desarrollar prácticas inclusivas. La educación inclusiva no se limita a integrar a las y los alumnos con discapacidad, la educación inclusiva gira en torno a combatir la exclusión optando por desarrollar escuelas equitativas, accesibles y de calidad. La función de la escuela inclusiva será aumentar a la utilidad social de las diferencias orientándolas hacia sus más provechosas aplicaciones. (Herrera, 2009). Enseñar dentro de un ambiente de inclusión es aprender a colaborar respetando y valorando las diferencias, promoviendo actitudes de apertura. Es importante establecer un cambio en la cultura y el clima escolar tomando en cuenta el contenido cultural de las escuelas como las creencias, valores, pautas de conducta y relaciones de cada escuela (Gather, 2004).

El rol de las y los docentes en el desarrollo de las escuelas inclusivas es la atención a la diversidad lo que requiere cambios profundos en la formación, en primer lugar las instituciones deben estar abiertas a la diversidad y enseñar en diferentes contextos por medio de conocimientos teóricos prácticos sobre las barreras para la participación y el aprendizaje asociados a diferencias sociales, culturales e individuales por medio de la concreción y adaptación de currículum, además de formas de evaluación diferenciada. Además del concepto de inclusión educativa es importante considerar a continuación la diversidad como concepto ligado a la educación, ya que la diversidad es el elemento básico de donde se aplica la inclusión en el aula.

1.1.3 Concepto de diversidad

Partiremos del concepto de diversidad desde el campo psico-educativo, Giméno Sacristán citado por López Melero (2004) plantea el problema de la diversidad en la educación:

“Plantear el problema de la diversidad y de la diferencia en y ante la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significado muy polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y el conocimiento tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad y la integración de minorías, la educación frente al racismo o el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre religiones y lenguas, la lucha de la escuela por la autonomía de los individuos, los debates científicos ante el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica de la educación comprensiva, las posibilidades del aprendizaje en contextos específicos o estudiantes con diferentes capacidades y modos de aprendizaje además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas”.

López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (99-132). Málaga: Aljibe

El problema de atención a la diversidad tiene muchos factores que tomar en cuenta a nivel individual, grupal, organizativo, comunitario, político, social. López Melero hace referencia a la responsabilidad profesional y personal de la actividad docente y educativa con todos sus riesgos y consecuencias. “Yo he hecho de mi profesión una opción política y educativa, que no es otra cosa que una opción de vida” (López Melero, 2004). En este sentido es preciso señalar que cuando se atiende a la diversidad hay que asumir una postura ante la realidad social y no permanecer indiferentes ante los derechos humanos violados en palabras de López Melero es:

“luchar contra las injusticias o el trabajo explotado...denunciar la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa, étnica o de hándicap”.

Cuando se trata de atender la diversidad se trata de tomar partido por la libertad, la democracia, por la ética y por el bien común, luchar por una cultura de la diversidad es un compromiso ideológico y educativo. El compromiso al que se refiere López Melero (2004) es una aspiración y deseo de colaboración en la construcción de un nuevo modelo educativo que rompa con el principio neoliberal del *homo sapiens* y nos traslade al *homo amans* como

objetivo de la escuela democrática que defiende los derechos humanos y la diferencia. Necesariamente esta escuela respeta a las personas y reconoce sus situaciones para reconvertir sus problemas en proyectos educativos. En esta nueva cultura escolar debe jugar un papel importante para que la sociedad de la información no se convierta en una sociedad de desigualdades y construir una escuela sin exclusiones y contra la segregación. El reconocimiento a la diversidad es respeto, tolerancia y un esfuerzo por comprender como es el otro o la otra, lo normal en el humano es la diversidad, la cualidad más natural es la diferencia (Casanova, 2011; Barraza, 2010; Blanco, 2006; Zacarías, 2006; Del Carmen, 2002; Luque, 2002; López Melero, 2004; Díaz Aguado, 1996).

La atención a la diversidad es algo que principalmente se fundamenta en los valores que se representan en este concepto, actualmente se habla de conservar la diversidad natural de las especies animales y vegetales de cualquier ecosistema, ya que cualquier pérdida se considera irrepetible y única. La conservación de la naturaleza es un valor en sí mismo y también es un objetivo (Del Carmen, 2002). La contradicción es que esto resulta fácil para la naturaleza, pero se torna complicado cuando se trata de la especie humana, ya que existen una serie de valores muy arraigados en la sociedad que dificultan la aceptación de la diversidad. El reconocimiento de que la diversidad humana aprende, no tiene que ser un obstáculo, debe ser un factor dinamizador para el desarrollo y aprendizaje en grupo (López Melero). Pero hay valores implícitos en la sociedad, por ejemplo actuamos como si nuestra cultura fuera mejor que las demás, entonces buscamos que el alumnado de culturas diferentes se adapte a nuestras pautas.

Una de las causas del abandono escolar es trato distinto o la exclusión de actividades a personas que consideramos inferiores, esto crea un clima de inseguridad que afecta la autoestima de las y los alumnos (Del Carmen, 2002; Díaz Aguado, 1996). Otro valor que actúa como obstáculo para aproximarse a la diversidad es el culto a la norma en las características físicas, capacidades y hábitos, con frecuencias se habla de la estatura media o el estándar en la capacidad intelectual o los hábitos alimenticios. Lo frecuente se ha convertido en normal y es el punto de referencia para valorar lo que no lo es, sin darnos cuenta que no tiene nada que ver una cosa con la otra. El trato discriminatorio debido a su figura corporal ilustra esta tendencia. En nuestra cultura se valora a las personas por el grado de aproximación a los patrones considerados ideales. La cultura de la norma se generan expectativas iguales para valorar las formas de ser y los progresos de las personas

fomentando una cultura de la homogeneidad donde la diferencia aparece como algo no deseable y constituye un problema (Del Carmen, 2002).

Un reflejo de ello es centrarnos en lo que le falta al alumno para ser normal desde el punto de vista de las capacidades y los aprendizajes de cada persona. Otra manifestación de ésta cultura es etiquetar a los alumnos a partir de estereotipos que ocultan la situación y obstaculizan su desarrollo, clasificándolos como poco motivados, rebeldes o pasivos. La atención a la diversidad debe plantearse a partir de una valoración positiva de cada alumna o alumno por su historia y origen particular para orientar las actividades en el aula con una perspectiva educativa de cambio. Finalmente el éxito de una persona se valora en función del nivel social conseguido y bienes materiales de que dispone, estos valores son la base de actitudes elitistas y competitivas que difícilmente son compatibles con la aceptación y el respeto. La diversidad no es un tema nuevo, existen muchas aportaciones teóricas y prácticas educativas que parten del respeto en la comunidad escolar y fomento al espíritu colaborador propiciando el aprendizaje para todos, respetando las capacidades y particularidades individuales (Casanova, 2011; Moriña, 2005).

Educación en la diversidad se opone a la educación para la homogeneidad, la educación en la diversidad considera a cualquier grupo como natural, respetable y enriquecedor. La actuación educativa debe potenciar el conocimiento y el aprendizaje recíproco entre todos los miembros del grupo para desarrollar en ellos la autonomía, y autoestima, evitando las comparaciones y la competencia (Moriña, 2005). En palabras de Gimeno Sacristán citado por Del Carmen (2002):

“la diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hemos de acostumbrarnos a vivir con ella y a trabajar a partir de ella”.

En este análisis la diversidad no puede definirse unilateralmente por una diferencia o condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia, etc.), sino como fruto de combinaciones peculiares y complejas de las condiciones internas y externas de cada persona (Barraza, 2010). Esta concepción de diversidad hace diferente a una persona de otra como un conjunto de condiciones particulares. Algunos ejemplos de condiciones particulares de cada sujeto se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Vertiente de análisis de la diversidad como conjunto de condiciones particulares

Sujeto	Rasgos que definen su identidad
Sujeto 1	Hombre Pobre Homosexual Rasgos depresivos Ateo Trastorno motriz para el desplazamiento
Sujeto 2	Mujer Obesa Indígena Heterosexual Capacidad límite Apolítica
Sujeto 3	Hombre Delgado Pobre Heterosexual Debilidad visual Militante de partidos de izquierda
Sujeto 4	Mujer Católica Bisexual Maníaco depresiva Delgada Extranjera

Fuente: Barraza, M. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. Revista electrónica de la red de Durango de investigadores educativos, A. C., 2 (3) Recuperado de www.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc

En esta vertiente analítica aportada por Barraza (2010) es donde se sitúa la propuesta de este trabajo de tesis. La diversidad tal como la define Barraza es el de la vertiente de que considera la situación particular de los sujetos desde un constructo teórico. Bajo esta dialéctica hay que reconocer que el ser humano es producto de un conjunto de factores predisponentes y desencadenantes que se articulan de manera idiosincrática en cada sujeto

Los siguientes aspectos señalan diferencias entre el estudiantado por cuestiones de salud:

Hospitalización

Convalecencia

Trastornos crónicos

La atención a la diversidad en el centro educativo debe darse de acuerdo a estas diferencias y lo establecido legalmente con la experiencia acumulada de trabajos anteriores a nivel nacional e internacional. La administración también tiene un papel importante en la flexibilidad de los centros escolares, que favorezcan la atención adecuada a la diversidad para una educación inclusiva y de calidad. Las acciones de la administración en atención a la diversidad son las siguientes de acuerdo con Casanova (2011): refuerzo educativo, desdoblamiento de grupos, adaptación curricular, diversificación curricular, optatividad, itinerarios diversos, programa de cualificación profesional inicial, permanencia de dos años más en la educación obligatoria y reducción de dos años en la educación obligatoria entre otras.

Esta forma de atención a la diversidad surge a partir de las perspectivas educativas para discapacitados, centrados en la integración de los alumnos. La integración educativa hace énfasis en el derecho de las y los niños, así como de los jóvenes con necesidades educativas especiales a ser recibido en una escuela regular (Zacarías, 2006). La crítica a esta forma de atención se da a partir del modelo de inclusión educativa el cual pretende que no solo las y los niños discapacitados asistan a las escuelas regulares de los diversos niveles educativos sino que participen y pertenezcan a las escuelas con aceptación por parte de la comunidad. El cambio de concepto consiste en construir un sistema que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades de cada alumno o alumna. De esta manera los docentes, los padre y los alumnos modifican su perspectiva, a partir de crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas de barrio (Barraza, 2010; Stainback, 1999). Hasta aquí se han desarrollado los conceptos de inclusión, diversidad y colaboración pero es necesario tener en cuenta a continuación los elementos básicos de la inclusión educativa.

1.1.4 Aprendizaje colaborativo entre docentes

La formación del profesorado es un elemento central para la acción docente, puede adoptar diversos modelos durante la etapa de diseño y planificación de la enseñanza, para

producir en los centros una cultura organizativa y más colaborativa. La formación de docentes es un proceso de desarrollo individual, colectivo, que mediante la creación de dispositivos posibilitan la reflexión colegiada de las prácticas como la resolución de problemas, compartiendo conocimientos, competencias y experiencias de las y los docentes. El aprendizaje colaborativo se promueve tomando en cuenta el componente personal y compartido para lo que se requiere dedicar tiempo a pensar sobre la formación del profesorado (Moriña, 2005).

Cuando se pretende desarrollar culturas colaborativas en el centro se debe formar y capacitar a los docentes para tener autonomía, crear y mantener culturas colaborativas donde se adquiera conocimiento y habilidades para dar respuesta de calidad a las y los alumnos. El aprendizaje colaborativo entre docentes es un elemento que caracteriza a las escuelas que inician un proceso de mejora ya que es una estrategia que facilita la construcción de comunidades inclusivas. Pero ¿Qué es el aprendizaje colaborativo?, para Hall y Oldroyd (citados por Moriña, 2005), se desarrolla una tipología para delimitar los conceptos vinculados a la colaboración con dos dimensiones, la interacción entre docentes, y el tipo de relaciones que se dan en estos contextos.

La colaboración se distingue por el esfuerzo compartido y la unión de recursos. La colaboración se contrapone a la competición ya que en esta última se compite para alcanzar objetivos a expensas de los otros, pero respetando las reglas del juego, en el conflicto las reglas no se respetan (Parrilla, 2004). Además cabe diferenciar los conceptos de cooperación y colaboración comúnmente utilizados como sinónimos. La cooperación sería el apoyo a un colega, es una actividad de poco nivel de riesgo y compromiso que requiere de poca coordinación, con relaciones de comunicación, identificando un interés mutuo y la planificación de actividades. La colaboración exige relaciones simbióticas y fuertes lazos de implicación, constituyendo un grupo propiamente dicho e interactuando como iguales. Se sustenta en el establecimiento de relaciones simétricas entre los participantes considerados como iguales, se basa en compromisos libres y la colaboración es voluntaria, se reconoce y se valora el conocimiento del otro, dando la posibilidad de aprender de los otros (Balbas, 1996).

También el aprendizaje colaborativo planifica el trabajo y la orientación del grupo por medio de procesos de comunicación basados en el dialogo, la escucha activa y la comprensión para iniciar procesos de mejora en los distintos ámbitos de la organización educativa. De esta manera el aprendizaje colaborativo es un esfuerzo estructurado, continuo

y reciproco para alcanzar una meta común, es un proceso interactivo que compromete a personas con diversa habilidad a generar soluciones creativas para problemas mutuamente definidos. La colaboración llevara cambios si el profesor se apoyó y aprendió de sus colegas en beneficio del cambio educativo (Solé, 1997). Por el contrario el aislamiento profesional limita el acceso a nuevas ideas y mejores soluciones ya que va en detrimento de las instituciones educativas y de los profesores. La norma es que la colaboración florece cuando los profesores trabajan juntos por habito, aprenden unos de otros y comparten su experiencia como comunidad (Moriña, 2005).

El trabajo colaborativo para diseñar programas de mejora dirigidos a potenciar la colaboración como medio de desarrollo profesional debe establecer fases, objetivos en común, potenciar la responsabilidad personal, repartir y cumplir las tareas (Lago, 2008). También se debe estar dispuesto a fórmulas de colaboración y apoyo externo, hallándose dispuestos a la colaboración externa y a emprender empresas comunes. Así mismo la colaboración puede maximizar el aprendizaje de las y los alumnos, apoyar la práctica profesional de las y los docentes, animar a la investigación y experimentación en la práctica educativa. La colaboración en las instituciones educativas dan los principios de la organización inteligente: la construcción de una visión compartida y el dialogo.

Algunas condicione que facilitan el aprendizaje colaborativo son el desarrollo del profesorado a través de un campo conceptual común, el desarrollo de nuevas tradiciones y símbolos que reflejen el valor de la educación y animen a los docentes a colaborar, fomentar un proceso activo basado en la experiencia y la observación reflexiva. Por otro lado la creación de climas colaborativos analizando las condiciones como el clima, las cualidades personales en los participantes, las habilidades de comunicación, el pensamiento reflexivo y los principios del aprendizaje adulto (Díaz Aguado, 1996).

Otro elemento básico de la colaboración es la comunicación interpersonal (Moriña, 2005), que facilita una relación constructiva, integradora y didáctica. También en la colaboración se deben establecer normas básicas como llamar a las gente por su nombre, buscar iguales contribuciones de los participantes, solicitar ejemplos al grupo, ser abiertos y sinceros, permitir la expresión de la opinión de todos y de todas, no hacer comentarios negativos acerca de los participantes acerca de las contribuciones de los participantes, evitar tomar partido por los participantes, utilizar mensajes para relajar el ambiente teniendo habilidad para escuchar a los demás sin criticas ni interrupciones, mostrando una actitud positiva.

Cuando se atiende a la comunicación son tres las actividades centrales atender, reflexionar y focalizar. Para atender se requiere de la implicación activa de los oyentes, mostrando interés en lo que la otra persona está diciendo, es un proceso dinámico en el que el oyente aumenta la percepción conceptual, intelectual y emocional del hablante. Para ser un buen oyente se debe tener atención total, apoyar al hablante y expresar comprensión dando una sensación de entendimiento. Al reflexionar se trata de ir más allá, buscando dentro de las ideas y las emociones. Finalmente focalizar es buscar puntos de intervención que se concreten en la práctica para concretar la colaboración como un vehículo para el cambio educativo para la enseñanza. Dentro del aprendizaje y el trabajo colaborativo se deberá encontrar el tiempo para compartir explorando varios constructos teóricos, adquiriendo habilidades que capaciten a los docentes para trabajar con los demás comprendiendo los objetivos y los componentes de la resolución de problemas por medio de la comunicación y el manejo de conflictos, aplicando habilidades de manera conjunta (Moriña, 2005). A continuación dentro de la formación docente, desde la visión inclusiva, se tienen en cuenta algunos criterios generales de atención a la diversidad.

1.1.5 Criterios de atención a todo el alumnado

Los cambios para atender a la diversidad deben establecerse en las estructuras organizativas de los centros tomando en cuenta las personas implicadas, sus finalidades y sus medios. La atención a la diversidad se centra en los procesos personales y colectivos. En la comunicación y el intercambio, así como la creación de auténticos ambientes de aprendizaje compartidos.

El ambiente de aprendizaje inclusivo se guía por criterios como la adecuación de los contextos de acuerdo a las características del alumnado y la flexibilización de contenidos y objetivos del currículo. Algunas de las estrategias para este modelo son los proyectos. El rol de los docentes se debe centrar en la opcionalidad sobre los contenidos básicos, la adecuación de los ritmos de trabajo, la utilización de materiales, juegos, audiovisuales e instrumentos culturales así como la administración de estrategias de trabajo y la vinculación entre las acciones y las ideas subyacentes (Pujolas, 2007; Onrubia, 2007; Greschel, 2003).

En esta primera parte se ha centrado la atención en los conceptos de diversidad, inclusión y colaboración entre docentes, además de elementos básicos para atender al alumnado en los centros educativos. A continuación se desarrollan los elementos para la organización de la educación inclusiva en el centro educativo.

1.2 Organización escolar inclusiva

Teniendo en cuenta que el currículum es la forma en que la sociedad hace llegar sus intenciones educativas a los centros educativos y aulas, también para implementar un diseño curricular se debe implementar un modelo organizativo coherente que favorezca la puesta en práctica del programa. El modelo organizativo adecuado a la educación inclusiva debe atender en la acción y con compromiso a la comunidad educativa. El ajuste educativo del sistema educativo a las y los alumnos de los centros mediante modelos flexibles de implementación curricular y organizativa lo deben implementar los centros e instituciones educativas ejerciendo su autonomía de gobierno, buscando favorecer la calidad en la educación. La adopción de un modelo implica una metodología de socialización y personalización de la enseñanza (Stainback, 1999; Moriña, 2005; Casanova, 2011).

Organizar supone disponer el orden a través de la distribución o del funcionamiento de una cosa. En el campo de la educación la organización implica tareas de programación, distribución de competencias, acciones, coordinar y controlar (Casanova, 2011). En esta concepción para organizar el funcionamiento de una institución educativa es necesario decidir las metas, prever los recursos y temporalizar las actuaciones definiendo un plan de acción con funciones y tareas asignadas a las personas involucradas en la organización para su ejecución. En la organización se destacan algunas dimensiones para reflexionar del trabajo diario como ejes de la escuela inclusiva como el carácter dinámico de la organización, la complejidad, la ordenación de los elementos, la acción escolar como núcleo articulador; la escuela como producto histórico, construcción social, instrucción especializada, comunidad y organización (Moriña, 2005; Casnova, 2011).

Desde esta perspectiva se colabora con la dirección del centro como motor que impulsa el desarrollo de proyectos institucionales dentro de un modelo de gestión o dirección que puede ir de lo autoritario, consultivo, colaborativo, burocrático o parlamentario. Sea cual sea el modelo de escuela, se deberá mantener una coherencia con el discurso educativo mediante el diseño curricular y la organización institucional. La educación inclusiva requiere flexibilizar la organización escolar por medio de la planificación, la ocupación de espacios, el uso de materiales y materiales complementarios, así como del trabajo en equipo de las y los docentes favoreciendo la comunicación en el centro. La organización del centro deberá girar en torno a la adaptabilidad fruto de una actitud abierta ante la incertidumbre, incorporando a la comunidad en torno a proyectos comunes y metas educativas y éticamente deseables, según Elena Cano (2003) citada por Casanova (2011).

La forma de organización flexible es difícil de implementar, en un centro rígido esto produce disfunciones en la escolaridad obligatoria, pues forzar a los alumnos que se encuentran en etapas evolutivas complejas y en pleno desarrollo a permanecer en el centro con un modelo distante y alejado de los intereses de los alumnos. Es por esto que es necesario situarnos en el contexto real del Centro de Estudio Tecnológicos Industriales y de Servicios CETIS como un centro en vías de desarrollo donde van surgiendo nuevas propuestas con el objetivo de cubrir las necesidades que aparecen en la sociedad, algunos referentes alternativos a considerar en el modelo de organización inclusiva son: las comunidades de aprendizaje, las escuelas aceleradas, las escuelas interculturales, las escuelas como espacio de paz, la cultura del cuidado en la educación, las ciber-escuelas, la calle como escuela, las aulas hospitalarias, los centros educativos terapéuticos y al universidades cooperativas.

Estos referentes alternativos han sido implementados por la necesidad y el derecho de las y los estudiantes a una educación de calidad, la inclusión educativa es educar en y para los derechos humanos (Blanco, 2006). De esta manera, se está respondiendo a las exigencias que la sociedad plantea a las y los individuos para aceptarlos con éxito. Todos estos referentes caben en la filosofía inclusiva, proponiendo que la educación llegue a toda la población llegando incluso la escuela a ir a donde está el alumno para conectarlos con su entorno próximo o lejano aumentando su calidad de vida individual, social, intelectual y emocional (Casanova, 2011). A continuación se presenta dentro del nivel de explicación del centro educativo el apoyo y la mejora escolar, los centros y aulas inclusivos para una convivencia democrática y las comunidades de aprendizaje como una alternativa educativa dentro del centro escolar. Comenzare con el apoyo y mejora de escuelas inclusivas.

1.2.2 Apoyo y mejora escolar

El apoyo en el centro es una de las respuestas educativas a la diversidad adecuada en función del contexto dirigido a estudiantes individuales o en grupos, profesoras, profesores y el desarrollo curricular. El apoyo para la o el profesor puede ser en general para la clase con alto número de estudiantes compartiendo responsabilidades e intercambiando funciones. También se puede dar apoyo de consultas discutiendo, orientando y planificando potenciales problemas o solucionando los problemas que se presentan. El apoyo analítico se hace a partir de la identificación de un problema buscando opciones de solución, otro tipo de apoyo

es el apoyo observacional para la detección de problemas o el apoyo sustitutorio mientras la o el maestro apoya a una alumna o alumno de manera específica.

Otro de los apoyos fundamentales para el desarrollo de la propuesta de asesoramiento es el apoyo al desarrollo del currículo evaluando los materiales y las estrategias de enseñanza, así como el apoyo a la planificación, preparación de materiales. Se determina el apoyo a las y los alumnos como un apoyo determinado por las características de la alumna/o y sus actores particulares. El modelo de apoyo interno a la escuela desde el trabajo colaborativo se basa en el trabajo común de las y los profesores, un grupo de apoyo de profesores consiste normalmente de un núcleo de tres miembros de varios niveles y disciplinas, quien demanda su ayuda se convierte temporalmente en el cuarto integrante en una relación de par donde se orienta al profesor. El trabajo se realiza en sesiones para compartir información seguido de un intercambio entre las y los profesores, dentro de un proceso de co-formación donde se muestra el área de especialidad de cada docente (Casanova, 2011; Pujolas, 2007; Balbas, 1996). De esta manera se desarrollan los elementos para la organización de la inclusión educativa en el centro escolar, a continuación se explican algunos elementos de los centros y las aulas inclusivas.

1.2.3 Centros y aulas inclusivas para una convivencia democrática

Los centros con una orientación inclusiva se caracterizan por comprender la cultura de la diversidad dentro de un sentido de comunidad, las escuela públicas están para satisfacer las necesidades de la sociedad al cubrir necesidades futuras, combatir la ignorancia y desigualdad en un marco de convivencia y educación en valores. El objetivo principal de la escuela pública es el de ofrecer a todos los niños y las niñas una cultura común que le garantice la autonomía física, personal, social y moral. Solo cuando se diseña y se planifica en función de la diversidad la escuela pública se convierte en un agente de transformación social y sentido de comunidad. También la escuela inclusiva debe ser un espacio de convivencia y conversación donde el profesorado y las familias se unan por la responsabilidad compartida del aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

Aprender a convivir se aprende conviviendo con un contenido ético y moral determinado por el uso de reglas. La enseñanza de los valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la justicia se viven, se practican dándole valor moral a los valores y rechazando

los valores del mercado mundial. La escuela pública inclusiva debe considerar al alumnado ofreciendo un currículo comprensivo creando un ambiente propicio para la comunicación horizontal (diálogo). En la escuela inclusiva se comparten ideas y experiencias personales dentro de situaciones de interés y significación para la inclusión y el aprendizaje en comunidad. Es necesario que se desarrolle un proceso de influencia e interacción con elementos como la asamblea donde se tiene la oportunidad de ofrecer experiencias e intercambiar puntos de vista.

En la base del pensamiento esta la idea de aprendizaje y contexto (Vygotsky, 1998) a partir del intercambio de significados y comportamientos construidos en base a recuerdos y experiencias configurando el espacio cultural y la organización social, esto abre el aprendizaje a nuevos e inesperados procesos cognitivos y culturales causados por la interacción con otros u otros (López Melero, 2004; Mead, 1990).

Desde esta óptica el aprendizaje es la construcción de las herramientas de la mente y la reorganización mental que se produce por el aprendizaje mediado y compartido, apropiándose del medio, los objetos, fenómenos, conceptos, actitudes, valores, etc. Es la relación hombre o mujer y sociedad desde el concepto de apropiación. La educación inclusiva busca transformar las organizaciones en comunidades de aprendizaje reconociendo sus necesidades de formación, la mejora constante de la escuela, la facilitación de la participación y colaboración entre profesores, la incorporación de nuevas personas a la comunidad estableciendo vínculos en el seno de la comunidad trabajando por cambiar aspectos problemáticos desde el currículo y la educación en valores.

Si se consigue esta convivencia democrática, este trabajo colaborativo y común va a permitir democratizar la institución haciendo posible que las familias participen en la planificación del centro para enfrentar conjuntamente problemas que surjan pero reconociendo el derecho al crecimiento individual, el derecho a ser incluido y el derecho a la participación. La escuela pública al hacer suya la cultura de la diversidad se vuelve un espacio de participación donde el objetivo prioritario es formar una ciudadanía respetuosa de la diversidad étnica, de género, cultural o de excepcionalidad garantizando los derechos humanos para una vida democrática, pero esto solo es posible por medio de la eliminación de las barreras de clase, raza y territorio nacional.

Los fundamentos de la vida democrática son la libre circulación de las ideas, la fe en la capacidad individual y colectiva para resolver problemas, el uso de la reflexión crítica y el

análisis para valorar ideas, la preocupación por el bienestar de otros y el bien común, la preocupación por la dignidad y los derechos de las minorías, así como la organización de instituciones sociales que promuevan una forma de vida democrática. Para que se den escuelas democráticas como comunidades de aprendizaje (que se aborda en el siguiente apartado) es necesario crear una estructura democrática y un currículo que reconozca las diferencias, que construya los escenarios de aprendizaje y de la importancia a la profesionalización y formación del profesorado por medio de un cambio reflexivo que atienda a la diversidad (López Melero, 2004).

1.2.5 Comunidades de aprendizaje

En las escuelas y aulas inclusivas se insiste en la construcción de comunidades donde se compartan experiencias que impidan el aislamiento y la fragmentación. Una auténtica comunidad es un grupo de individuos que se han aprendido a comunicar entre ellos con sinceridad y con relaciones profundas y compromisos de apoyo con los demás. Una parte importante de las comunidades es fomentar la autoestima y el respeto por los miembros, sus roles y funciones. Una de las líneas para la formación de comunidades en las escuelas inclusivas es la que se desarrolla en Estados Unidos ante la ausencia de comunidades absorbida por el conglomerado urbano, se basa en la organización de escuelas pequeñas con docentes y estudiantes para establecer lazos, amistades y crear instituciones más personalizadas (Echeita, 2007).

Dentro del contexto en México este tipo de propuestas aportan elementos como el empleo de círculo de amistades y relaciones de ayuda mutua para desarrollar un sentido claro de comunidad. El aula inclusiva debe basarse en una filosofía donde todos los pertenecientes al grupo deben aprender dentro de reglas que comprendan los derechos y responsabilidades de los miembros. Dentro del aula inclusiva la enseñanza se adapta al alumnado por medio del fomento de redes naturales de apoyo, adaptaciones del aula, formación constante, fomento de la comprensión de las diferencias individuales, la flexibilidad de la enseñanza aceptando cambios, es posible incluir a todas las y los alumnos en las aulas siempre y cuando las y los educadores hagan el esfuerzo por fomentar comunidades, adaptar el currículo y graduar las prácticas (Ainscow, 2001^a).

Es importante para promover las aulas inclusivas conseguir el compromiso de los maestros para valorar a los alumnos y adaptarse a sus estilos y ritmos de aprendizaje a través de la experiencia dada. La educación inclusiva debe tener en cuenta los usos de la educación especial que responda a las necesidades de los alumnos, de acuerdo a la ubicación del centro. Dentro de los centros con una orientación inclusiva se debe establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva formado por padres, maestros, maestras, alumnas, alumnos, asesores, asesoras, administradores y especialistas para ayudar al desarrollo y mantenimiento de la comunidad escolar. El grupo de trabajo debe recabar información y establecer relaciones con otros centros inclusivos.

Se debe nombrar a una persona responsable de la coordinación de los apoyos donde la colaboración signifique trabajar juntos, el objetivo primordial del coordinador es promover redes de apoyo, facilitar recursos y ayudar a equipos docentes (Stainback, 1999). La igualdad de oportunidades en los centros significa tratar a todo el alumnado con justicia de acuerdo con sus necesidades, reconociendo el derecho de todos los estudiantes al aprendizaje, creando un contexto en el que los participantes son capaces de aprender y de enseñar en forma efectiva. La igualdad de oportunidades se concreta en el respeto a las contribuciones de los demás para orientar la práctica por medio de actividades (Gerschel, 2003). Hasta aquí se han considerado los elementos básicos para la organización inclusiva de los centros educativos, a continuación se describen los elementos que orientan la inclusión educativa en el ámbito del aula.

1.3 Aprendizaje cooperativo en el aula

La estructuración de las actividades en el aula se distinguen por la competitividad o la cooperación que se genere de las actividades, la propuesta de esta tesis se basa en un enfoque que busca desarrollar la colaboración en el centro y como paso previo se deberá fomentar la cooperación entre los alumnos. Ovejero (1990) considera que para que pueda existir el aprendizaje cooperativo se debe contar no solo con una infraestructura adecuada y espacios, además se ha de desarrollar una organización escolar democrática con decisiones y normas grupales, que de manera grupal puedan establecer metas comunes a través de los medios proporcionados por el centro.

Además se debe tener en cuenta que el docente debe ser un profesional competitivo con herramientas para generar cohesión grupal y trabajo en grupo, tomando en cuenta la comunicación y las interacciones de los alumnos para trabajar juntos, solucionar problemas y tomar decisiones grupales (Ovejero, 1990). El docente deberá tomar en cuenta la interdependencia que se genera en las actividades grupales en base a un objetivo grupal doble, aprender lo que el profesorado enseña y contribuir al aprendizaje de los demás, si existe esto entonces habrá interdependencia positiva de finalidades (Pujolas, 2007).

Ovejero (1990) también considera que para que exista el aprendizaje en grupo cooperativo como instrumento escolar los docentes deberán tomar en cuenta las estructuras informales como la comunicación que se genera en el aula, la disposición de las sillas, el contacto entre alumnos, la amistad, su forma de seleccionar a los compañeros, sin olvidar la estructura formal que da la organización que el docente dispone que incluye normas, medios, tradiciones y sentimientos colectivos, para generar un ambiente que potencialice el aprendizaje de la diversidad en las aulas. El docente debe considerar que aprendizaje cooperativo debe tener en cuenta metas y motivaciones comunes, el tipo de comunicación que se establezca de manera formal e informal, la motivación de la diversidad, sus valores, sus percepciones, personalidad, así como las relaciones que se generan, entre las y los alumnos, la amistad, y el liderazgo democrático representado en algunos casos con la tutoría entre alumnos (Ovejero, 1990). La cooperación entre iguales es una relación más apta para establecer el intercambio de ideas y la discusión con objetividad y reflexión (Moriña, 2005). La atención a la diversidad dentro de la aula debe considerar a los alumnos pero también a la diversidad de docentes que atienden a cada grupo, unos son más capaces que otros, unos saben que deben hacer y como, o saben pedir ayuda, otros no y no se atreven a preguntar (Pujolas, 2007).

Si el trabajo en equipos es bien administrado con un marco cooperativo o colaborativo el docente contara con más tiempo para evaluar cada aspecto particular de cada alumno, mientras trabajan de manera ordenada en grupos el docente puede desarrollar estrategias e intervención y contrastación de ideas reconociendo el derecho de cada estudiante a participar y aprender (Puijdelivol, 2000). Estructurar de manera cooperativa la clase es una manera de que el grupo se convierte en una comunidad e aprendizaje donde los sujetos pasan a ser protagonistas que terminaran siendo personas y ciudadanos (Casanova, 2011). Los equipos se componen de 2 a cinco miembros para aprovechar al máximo la interacción

entre los miembros y maximizar el aprendizaje de todos, una característica esencial de los equipos es su heterogeneidad de género, motivación, rendimiento o cultura.

Cuando el trabajo en equipo está organizado permanentemente se combina con diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje con una estructura de autoridad cooperativa. Una filosofía de clase inclusiva es que cada quien tiene derecho a aprender de acuerdo con su capacidad y todos tenemos derecho a ser nosotros mismos, visto así el aprendizaje cooperativo es un contenido curricular que los alumnos deben de aprender para desarrollar habilidades sociales indispensables en la sociedad. La intervención con el trabajo cooperativo en el aula con los alumnos busca que el alumnado establezca lazos afectivos para potenciar el clima del aula utilizando la estructura del trabajo en equipos para que se andamien y se ayuden unos con otros enseñando temáticas como las habilidades sociales para enseñar a trabajar en equipo.

Dentro de la estructura del trabajo cooperativo en el aula se encuentran estructuras cooperativas como la revisión aleatoria del profesor a los equipos llamada parada de tres minutos o lápices al centro donde cada estudiante hace una pregunta o la estructura del el numero con un problema a resolver con un límite de tiempo eligiendo al azar quien explicara el tema. La estructura cooperativa se complementa con técnicas cooperativas como el rompecabezas de información, el grupo de investigación o la metodología de proyectos.

En los siguientes apartados de este capítulo se describirán los elementos que complementan el aprendizaje cooperativo en el aula, como son el rol docente, el currículum inclusivo y la evaluación de la diversidad (Blanco, 2006; Barraza, 2010; Gerschel, 2003; Porter, 2004)

1.3.2 Rol docente

La actividad docente se caracteriza por la selección de actividades abiertas que fomenten la comprensión y la evaluación de los diferentes momentos de aprendizaje y procesos comunicativos. La actividad del docente dentro el aula inclusiva debe de flexibilizar el tiempo ante las vivencias de las y los alumnos, planificando los procesos de trabajo, los espacios y contenidos de acuerdo con las necesidades de socialización, privilegiando el uso del lenguaje verbal (Blanco, 2006). Los criterios de intervención psicopedagógica se centren en los objetivos como guía de la enseñanza y a los contenidos como hacer hincapié en el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el

desarrollo de las alumnas y alumnos del autoconocimiento, la autonomía, la capacidad de aprender a aprender y la socialización como objetivos de la educación que guíen la práctica (Masip y Rigol, 2000).

Es importante promover aprendizajes significativos con una utilidad individual que parta del principio de realidad de las y los alumnos bajo una organización lógica, clara y coherente. Por esta razón los contenidos deberán ser seleccionados en relación con el contexto social de las y los alumnos respondiendo al enfoque globalizador. La organización de las actividades de enseñanza aprendizaje deben tener como ejes centrales la lógica de la disciplina en función de un modelo didáctico que haga aflorar las ideas, formule interrogantes, discuta las reglas de la clase, e informe de los pasos a seguir y las actividades que se llevaran a cabo (Porter, 2004). Para que el profesorado pueda advertir las estructuras de conocimientos previos de las y los alumnos debe emplear una serie de instrumentos con el propósito de realizar un diagnóstico con el fin de ajustar la intervención.

La o el docente deberá dominar el cambio conceptual como modelo de construcción del conocimiento y del aprendizaje reestructurando los significados por medio de modelos claros que contrasten modelos intuitivos de comprensión realizando un reajuste de las y los alumnos a través de mapas conceptuales, resúmenes, esquemas, síntesis escritas. La actividad del docente una vez que se ha presentado el modelo es transferirlo a una fase de aplicación donde es preciso memorizarlo con la finalidad establecer sus alcances y limitaciones. Algunas estrategias útiles para la atención de las barreras del aprendizaje del alumnado son los proyectos donde se parte de las necesidades del alumnado, se comparten objetivos son el punto de partida para expresar ideas del alumnado y se puede trabajar de manera diferente la información (Barraza, 2010).

Otra opción es el trabajo cooperativo formando grupos reducidos con la finalidad de que se negocien la orientación del trabajo, para la realización de un producto final por medio de un sistema de trabajos de elaboración colectiva. Otra de las opciones para las y los docentes al atender a la diversidad desde el modelo del educación inclusiva que se plantea en este proyecto de tesis son los talleres donde se parte de una elaboración compartida y organizada por la clase a través del juego, el trabajo y generar ideas motivadoras, así como la vinculación física y mental (Masip y Rigol, 2000).

La finalidad del trabajo docente dentro del modelo de educación inclusiva es el de proporcionar una formación básica sobre los procesos educativos desde el currículum, la

organización escolar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la organización del aula, además de proporcionar bases sociales de aprendizaje, la ayuda a aspectos específicos que puedan experimentar los alumnos (Blanco, 2006).

1.3.3 Currículum inclusivo

El modelo inclusivo debe caracterizarse por su compromiso y su organización, esta perspectiva implica cualquier característica o circunstancia que puedan plantear las o los alumnos. Esa personalización educativa garantizara que el alumno alcance de la mejor manera las competencias previstas por el subsistema de educación media superior DGTI. Esto supone una apertura de la filosofía curricular cerrada, para permitir la adopción de un currículum abierto que establezca un margen suficiente de autonomía para las y los profesionales docentes constituidos como grupo de trabajo en el centro con el objetivo de tomar decisiones en función de las características del entorno y la población que atiende en la realidad.

Los elementos básicos de currículum son los objetivos generales del sistema, las competencias que deben dominarse y los contenidos comunes incuestionables que garanticen la igualdad de oportunidades dentro del sistema general con indicadores comunes de promoción y titulación. Desde esta perspectiva la educación se avala respetando cada región y escuela determinada. Se trata de conjuntar la apertura curricular imprescindible para que la igualdad de oportunidades sea un hecho cierto que permita ofrecer respuestas educativas diferenciadas a las distintas personas que el sistema educación de nivel medio superior atiende (Casanova, 2011).

El diseño curricular abierto debe marcar las habilidades que deben lograrse y las competencias que se deben adquirir en los diferentes niveles (inducción, profundización, etc.) Se deben considerar así mismo los contenidos aceptados para continuar con los aprendizajes posteriores, incluso aprendizajes a lo largo de la vida en una concepción de educación permanente con una utilidad práctica en su contexto sociocultural (Bruner, 1998). Es indispensable que las y los docentes ofrezcan información de lo que acontece en las aulas pues los problemas de aplicar un currículum abierto provienen más de las estructuras administrativas y de las direcciones rígidas y difícilmente variables aunque no necesariamente se tome en consideración la regulación legal más reciente en materia de inclusión.

Si se hablara de un currículum abierto a totalmente en el sentido estricto y riguroso habría que dejar en manos de las y los docentes su determinación completa pero esto ha resultado poco beneficioso. Hay centros con diseños curriculares propios bastante diferenciados de los demás como en el caso de las escuelas tecnológicas. Cuando el centro toma opciones decididas y valientes en torno a los ejes curriculares como los modelos organizativos y metodológicos, además de la evaluación es clave para cambiar los procesos de enseñanza aprendizaje. Conseguir una educación de calidad supone tomar medidas de adaptación del desarrollo individual y social de las y los alumnos. La diversidad del alumnado se debe atender de manera institucional, en concordancia con los objetivos del centro, pero buscando la igualdad de oportunidades para la diversidad en las escuelas, en las aulas, pero sobre todo en el acceso al currículum (Greschel, 2003). Cuando se emprende una utopía debe fundamentarse en todos los saberes disponibles en cada momento porque trabajar en la educación es una responsabilidad grande ya que se juega con el tiempo irrecuperable de los seres humanos Casanova (2011) cita a Eduardo Galeano quien dice que la utopía sirve para caminar:

“Ella está en el horizonte,	Diez pasos más allá
Me acerco a unos pasos	.por mucho que yo camine
Y ella se aleja dos pasos	Nunca la alcanzaré
Camino diez pasos	¿Para qué sirve la utopía?
El horizonte se corre	Para eso sirve para seguir caminando”

Casanova, M. A. (2011): *Educación inclusiva: un modelo de futuro. Atención a la diversidad*. España: Wolters Kluwer.

El currículum abierto contempla distintos niveles de flexibilidad y de apertura. Stenhouse citado por Torres (1998), es una figura defensora de este modelo y de la máxima libertad del centro. El currículum es el área de decisión que debe de ser encomendada a las escuelas individuales convirtiéndose en el foco de la evolución del currículum en un proceso continuo y orgánico incluido en el proyecto escolar y el plan anual de las actividades y dando un seguimiento institucional de las acciones llevadas a cabo. El proyecto escolar puede ser modificado cada año como parte de un continuo proceso de adaptación y perfeccionamiento

(Stenhouse, 1984 citado por Casanova, 2011). Este tipo de currículum se caracteriza por que los docentes se centran en que las actividades se dejen abiertas a la negociación de los alumnos ofreciendo posibilidades de participación y elección de grupos de trabajo docente. Este modelo supone un alto grado de autonomía curricular, es un modelo fácil de aplicar en el nivel superior y medio superior.

Otro tipo de currículum es donde el profesor prevé una programación y la lleva a cabo en las condiciones más favorables mediante estrategias grupales para motivar se dirige más al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. En el caso de los centros de estudios tecnológicos y de servicios CETIS, los centros adapta el currículum general expresado en los planes y programas de estudio de la oferta educativa que ofrece la dirección General de educación tecnológica industrial DGETI, estas pautas se refieren a las competencias y a los objetivos por ciclo escolar, estrategias metodológicas comunes, tipología de actividades para el centro, modelos de evaluación, organización de los recursos didácticos disponibles y organización general del centro. Posteriormente el profesorado detalla las competencias y los objetivos, selecciona contenidos y actividades, así como material didáctico concretando su intervención en el aula esta programación prevista y escrita en equipo se pone en práctica con las adaptaciones que precise cada estudiante por sus características personales o con los de agrupamiento y refuerzo pertinentes según las circunstancias.

El currículum abierto se caracteriza principalmente porque se considera a los alumnos como personas comprometidas y en constante cambio dando importancia a sus intereses, culturas y problemáticas individuales, realizando una consideración positiva de los desequilibrios, readaptando contantemente el contenido. La perspectiva de la enseñanza del currículum de forma abierta va más allá se fundamenta en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de estructuras cognitivas mediante sucesivas reorganizaciones, con una secuenciación gradual de los repertorios de experiencias.

Se toma en cuenta la interdisciplinariedad mediante propuesta que rompan las barreras disciplinares adaptando los elementos curriculares a las diferencias individuales considerando a la diversidad como autor de su propio desarrollo y conocimiento. La consideración de la o el profesor es como autor de la aplicación del programa y de su evaluación por medio de técnicas de valoración centradas en las relaciones interpersonales, observación de procesos y utilización del entorno educativo, pero considerando más importante el proceso que el resultado. Se requiere cumplir algunos requisitos básicos para poner en práctica una apertura del currículum la organización del centro donde se desea

implementar, la capacidad de toma de decisiones en el centro, la formación de las y los docentes, y la actualización en educación inclusiva, organización y diseño curricular y adecuaciones curriculares.

Otro de los requisitos básicos es la posibilidad del trabajo en equipo entre profesores, la construcción de un ambiente participativo, y estrategias coherentes con el trabajo con el alumnado apoyando la internalización (Vygotsky, 1998), y la reflexión de actitudes y pautas de comportamiento conforme con los objetivos generales pretendidos. La articulación con las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se debe reforzar en este modelo con la utilización de la página web del centro desde la cual se puede acceder a una cantidad considerable de recursos como hipertexto, video, audio, links e información referente a los contenidos y adaptaciones que se realizan.

Se deberá asimismo proponer un modelo de evaluación que no impida la atención a la diversidad y el aprendizaje como proyectos institucionales. En una parte el trabajo se fundamenta en las políticas nacionales y también las internacionales para la atención a la diversidad, calidad educativa y educación inclusiva para todas y todos. Estas políticas buscan fundamentar la inclusión educativa garantizando los medios para estudiantes con dificultades o grupos de familias especialmente desfavorecidos en su contexto social dando acceso a la igualdad de oportunidades educativas, en México las políticas de inclusión abogan por una educación para todos y todas pero la capacidad del servicio es reducida para dar atención a la población por lo que es necesario una optimización de los recursos.

Las acciones de la administración en atención a la diversidad son las siguientes de acuerdo con Casanova (2011): refuerzo educativo, desdoblamiento de grupos, adaptación curricular, diversificación curricular, optatividad, itinerarios diversos, programa de cualificación profesional inicial, permanencia de dos años más en la educación obligatoria y reducción de dos años en la educación obligatoria.

Las acciones de la administración deben estar encaminadas a la atención a la diversidad para la igualdad de oportunidades dando opciones específicas a la desigualdad social y la diferencias circunstanciales que surgen a lo largo de la vida escolar tomando en cuenta también las diferentes situaciones migratorias que se dan en el país. Es importante atender diferentes situaciones académicas y escolares de atención a la diversidad por medio de estrategias, además es preciso tomar decisiones específicas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas a la población de los centros.

Las medidas que puede tomar el centro son dirigidas a las o los alumnos enfermos o convalecientes, con el establecimiento de apoyos educativos a domicilio y contar con el apoyo de especialistas en el centro aunque sea de manera aleatoria. También se deben dar apoyo a los estudiantes inmigrantes o migrantes de otro país, con apoyos itinerantes, servicio de intérpretes y traducción de otras lenguas. Para la diversidad con desventajas sociales por diferentes causas se establece la actuación de colaboraciones extremas en el mismo centro, la apertura de temáticas artísticas como la danza, la música, el teatro, además de un seguimiento del absentismo escolar o la implementación de programas con los profesionales y maestros del centro.

Para el alumnado con necesidades educativas especiales la incorporación de profesorado especializado o de colaboración, en tránsito por el centro puede apoyar intermitente el establecimiento de un modelo de orientación educativa que resulte funcional para potenciar la educación inclusiva y su evaluación. Para el alumno de alta capacidad o con talento, la flexibilidad de la educación obligatoria, adaptaciones curriculares, orientación educativa y programas de orientación para la detección y evaluación de esta diversidad. Pero además se necesita una forma de evaluación que considere los elementos curriculares así como las características de la diversidad.

1.3.4 Evaluación

La evaluación en la escuela inclusiva se realiza en los centros de manera interna en las comunidades educativas de cada centro, con los estudiantes y docentes, familiares y administrativos. En la evaluación se determina la calidad educativa, la realidad de la evaluación educativa estriba en que, ante un sinnúmero de evaluaciones externas como ENLACE o PISA (evaluación del centro, de docentes y alumnos) que obligan al centro a responder con tal de no quedar en el último lugar del ranking desprestigiado, la evaluación inclusiva ofrece calidad real de educación para la vida de una persona, que se desarrollara en las aulas. Pero en la situación actual los alumnos son segregados por causa de las evaluaciones externas pues cuando viene la evaluación externa se excluye a las y los alumnos de bajo rendimiento en pro de la imagen del centro.

Esta diversidad puede y debe alcanzar excelentes resultados, considerando su punto de partida, respondiendo a pruebas específicas en función de las metas a las que debe llegar

(Casanova, 2011). De esta manera la evaluación interna es la herramienta para la mejora educativa y la inclusión (Ruiz, 2007). La realización de evaluaciones que apoyen la implementación de la educación inclusiva se ha llevado a cabo en diferentes ámbitos. Se destaca el *Índex for inclusión* o índice para la inclusión (Booth, 2000; Ainscow, 2001b). Este instrumento guía la evaluación de diversos elementos educativos por la comprensividad de su planteamiento de evaluación y guía del trabajo de la comunidad por tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. En la primera se busca la creación y organización de la comunidad educativa colaborativa donde las y los participantes son valorados. El aprendizaje se basa en un proceso de innovación.

En la segunda dimensión se pretende que la educación inclusiva apoye cualquier actividad que incremente la capacidad del centro para atender a la diversidad de las y los alumnos y su desarrollo. En la tercera dimensión el profesorado debe movilizar los recursos del centro como los de la comunidad local. La evaluación inclusiva debe favorecer la reflexión y la toma de decisiones para la mejora en base a indicadores de evaluación que valoren los elementos de las instituciones educativas. Para realizar una evaluación desde la educación inclusiva se debe tener en cuenta el diseño curricular de los centros educativos y su trabajo colaborativo entre el profesorado y la existencia de comunidades de aprendizaje (Casanova, 2011; Parrilla, 2004). Se debe partir de la definición de indicadores que describan el factor o una situación educativa, esto puede coincidir con propósitos y competencias específicas.

El objetivo educativo orienta la evaluación y la actuación de las y los docentes, pero se debe ajustar el funcionamiento de un diseño en el aula por ejemplo de la existencia de una comunidad de aprendizaje en un centro se buscara un instrumento o indicador que evalúe los resultados. Cada institución debe construir sus propios indicadores para ser conscientes de las mejoras y de los refuerzos para cumplir las aspiraciones de la educación inclusiva. La valoración guía el trabajo para todos los y las docentes para avanzar en la consecución de las metas planteadas. Algunas características que nos aporta Casanova (2011), de los indicadores que construya cada institución pueden ser como sigue: relevancia del aprendizaje, comprensibilidad, evitar ambigüedades, valoración directa, la norma vigente, la población escolar, avances interdisciplinarios, experiencia del grupo de diseño de indicadores, continuidad educativa y de contexto social, y las aspiraciones educativas.

El currículum tiene varios planos de su concreción en función del ámbito al que se dirige. El currículum adopta diferentes denominaciones también en función de los ámbitos como

“enseñanzas mínimas” adaptando los contenidos curriculares a la programación didáctica en la práctica del aula. La unidad didáctica contiene elementos especificados como actividades, recurso, estrategias, contenidos desarrollados y las competencias requeridas, además de ofrecer orientaciones y bases metodológicas que permiten la movilidad de los estudiantes. Dentro del centro también se deberá realizar una evaluación de la propuesta del currículum y contenidos generales de los cursos para concretarlos en la realidad de su población en función de las peculiaridades cambiantes poniendo énfasis en los indicadores los conocimientos de las variables fundamentales de la diversidad.

Casanova (2011) propone una serie de indicadores para evaluar la propuesta curricular por parte de las y los profesores que incluyen el proceso de elaboración, la formalización escrita, cuestiones generales, competencias, objetivos, contenidos, evaluación, estrategias metodológicas, implementación en el centro docente, la evaluación de la unidad didáctica inclusiva, cuestiones previas y la revisión anterior a su aplicación en el aula, así como la evaluación del proceso de la unidad didáctica. La evaluación inclusiva que forma parte de este diseño de programa de asesoramiento incluye la evaluación de la organización del centro, la valoración del clima en el aula, valoración de los elementos curriculares y programas, valoración de la participación y colaboración de las familias.

En este primer capítulo se han desarrollado los conceptos básicos de diversidad, inclusión y colaboración desde los que se parte para el diseño del programa, además de elementos básicos para la inclusión educativa tanto en el nivel del centro escolar en su conjunto como del ámbito más concreto del aula. A continuación se explica cómo es que el modelo de educación inclusiva aporta elementos específicos para el diseño del programa dirigido a docentes de nivel medio superior centrado en un proceso de asesoramiento psicopedagógico.

2. Asesoramiento para la Educación Inclusiva

2.1 Asesoramiento

Se parte del concepto de asesoramiento como un proceso de reflexión grupal, que llevará a el profesorado a revisar sus concepciones y prácticas, respondiendo a preguntas como ¿Por qué hacemos lo que hacemos y no lo que deberíamos hacer? (Echeita, y Rodríguez, 2007). El asesoramiento se enmarca dentro de una propuesta de investigación colaborativa y participación por medio de estrategias que sirvan para generar reflexión, sorpresa, extrañamiento y resolución de problemas, desde esta perspectiva autores como Ainscow y West (2006) citados por Echeita (2007) han desarrollado comunidades de aprendizaje a través de la autoevaluación. El análisis de las perspectivas y rutinas de las y los docentes de manera colaborativa es un componente básico en los procesos de mejora educativa con una tendencia inclusiva (Echeita, 2007).

Dentro de esta concepción de asesoramiento psicopedagógico, autores como Booth y Ainscow (2002) aportan un proceso de autoevaluación para los centros educativos el *Index for inclusion*, que está dividido en tres dimensiones de análisis: la cultura, la política y las prácticas, de acuerdo con Gine (2006) citado por Echeita (2007). Dentro de esta propuesta se realiza una evaluación de la práctica, incluso de la administración. La indagación también de las perspectivas de las y los alumnos aporta también datos de su participación en las aulas y su aprendizaje. El asesoramiento psicopedagógico es un proceso con escenario y agentes de cambio donde los equipos directivos y los estilos de liderazgo se deben adaptar al proceso de mejora de la cultura en los centros educativos. Asesorar a los equipos es un compromiso ineludible de del sistema educativo si es que pretenden salir de su estancamiento. Esto debería de ser la tarea de las y los inspectores, evaluadores, auditores o los técnicos de la educación pero en la situación real se plantea la interrogante de los logros que podemos alcanzar, se debe trabajar la relación entre los orientadores y los equipos directivos.

El asesoramiento psicopedagógico se caracteriza por el uso de estrategias e instrumentos de asesoramiento, dentro del campo del psicólogo/a educativo/a está el dominio una clasificación de estrategias de asesoramiento. El proceso de asesoramiento se caracteriza por la filosofía desde la que actúa el asesor y los docentes, así como la utilización de estrategias definidas. El abanico de estrategias repercute en la mejora de las escuelas. La clave del éxito es la planificación dentro de un sistema teórico que permita definir qué fase

continua, cual es el ritmo, los cambios, los alcances de determinadas actividades y la implicación de los participantes, de ese modo se seleccionan y combinaran de forma lógica las estrategias a emplear (Pérez, 2005). El modelo de asesoramiento colaborativo parte del contexto del centro para promover la cultura del cambio y la mejora.

De esta manera la clasificación de las estrategias que se utilizan en la formación docente se da por ámbitos de clasificación según Moraña (2005):

1. Estrategias de cambio institucional: el objetivo pretendido de este tipo de estrategia es generar capacidades, difundir y utilizar conocimiento, desarrollar competencias, facilitar los esfuerzos e iniciativas locales, adecuar reformas oficiales y establecer redes de trabajo. Se distinguen cinco o seis subtipos dentro del ámbito institucional: las que van dirigidas a personas, al centro, las coercitivas y re-educativas y las que se dirigen a una u otra fase del proceso de innovación.

2. Estrategias para generar la capacidad de organización: el objetivo de este tipo de estrategia es generar competencias y capacidades propias. El desarrollo organizativo se emplea para cambiar creencias y actitudes y reforzar e incrementar algunas otras, interviniendo en el proceso organizativo utilizando conocimientos psicológicos. La estrategia de revisión basada en la mejora a partir del diagnóstico que hacen los miembros de este. La autor-revisión institucional base de la formación e innovación centrada en la escuela donde se apuesta por la colaboración entre colegas y el desarrollo del centro escolar incluyendo la memoria y aprendizaje de la organización que son procesos que los miembros de una organización internalizan como la formación que la organización transmite.

3. Propuestas de intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos: el propósito de este tipo de estrategias es promover actividades e interacciones para el intercambio de información y experiencias, desde las estrategias pedagógicas base de la mejora del centro. Se facilita la transferencia y utilización del conocimiento. Se implementan técnicas de procesos de transferencia del conocimiento y contextos para su utilización por medio de la figura de agentes de cambio internos y externos como asesores y facilitadores basados en la creación de redes entre instituciones como una cultura de investigación y colaboración.

4. Sugerencia para facilitar iniciativas locales: su objetivo es apoyar la innovación en los centros educativos por medio del desarrollo de competencias dentro de

prácticas nuevas en combinación con el equipo directivo y los docentes con roles dinamizadores para desarrollar tareas y mejoras en la organización.

Las estrategias se agrupan de acuerdo con las fases de desarrollo, modelo de asesoramiento elegido, fases del proceso de asesoramiento y según el rol del asesor o asesora, se pueden combinar de acuerdo con las necesidades detectadas. De acuerdo con el referente teórico aportado por la tesis, en general el modelo de asesoramiento tiene por cuatro fases: inicio, desarrollo, institucionalización y agotamiento del cambio. En esta propuesta se trabaja primero la parte del inicio de proceso de cambio de las prácticas docentes, para tener un desarrollo colaborativo dando especial importancia a la reflexión grupal consolidando una red de comunicación, y estableciendo a su vez, rutinas de trabajo colectivo, reuniones y trabajo por áreas curriculares para escuelas tecnológicas, establecidos en el acuerdo 367 donde la Secretaría de Educación Pública programa los planes de estudio por niveles y carreras técnicas que se imparten en los CETIS. Por último se plantea que se institucionalice la propuesta y el centro se encargue del establecimiento de rutinas y prácticas colaborativas.

El asesor preguntará, indagará, dialogará, discutirá y desarrollará los contenidos con una estrategia de actuación, desglosadas en las cartas descriptivas. El proceso de asesoramiento para la formación colaborativa implementa estrategias de comunicación, de presentación, estrategias para estimular la reflexión, estrategias de participación y estrategias de evaluación. La visión estratégica del proceso de asesoramiento es una propuesta de trabajo cooperativo con la finalidad de identificar ideas, problemas y soluciones para una transformación democrática de la cultura escolar en las escuelas tecnológicas generando procesos de cambio, formación permanente de los docentes e investigación y solución de los problemas prácticos de las y los alumnos y sus estilos y habilidades de aprendizaje valorando sus diferencias para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas con un compromiso claro de justicia social y transformación democrática.

Es importante establecer niveles de aplicación pues el programa se integra de varias estrategias y contenidos de las dinámicas de participación en la escuela para profesores y posteriormente favorecer el aprendizaje de las y los alumnos, y establecer una construcción compartida de la realidad o más bien una reconstrucción y negociación de los significados generando actitudes fundadas en la educación en valores e inclusión (Guarro, 2005). Para esto hay fundamentalmente dos tipos de proceso el apoyo mutuo y la reflexión sobre los problemas que generan las barreras para el aprendizaje y los problemas en general dentro

de los centros escolares CETIS. El otro proceso es la comprensión de la situación y las acciones encaminadas a llamar atención de la diversidad y el desarrollo de actitudes y habilidades para su apoyo.

Es importante que las y los docentes reflexionen, y expongan sus ideas para priorizar la realidad y sus ámbitos de mejora y la investigación de los problemas prácticos como acción conjunta. Es importante considerar la auto-revisión crítica de la escuela y la preparación de la escuela para el desarrollo de la práctica así como la evaluación de su desarrollo y los resultados.

En este capítulo se hará referencia al *asesoramiento por programas* para la creación de ambientes y escuelas inclusivas. Se parte de la identificación de problemas, para solucionarlos a base de estrategias. Este tipo de asesoramiento se contrapone al asesoramiento individual. En la educación inclusiva el *asesoramiento es grupal*, se centra en la *inclusión* y la *colaboración* en el centro (Echeita, 2007). También se hace referencia a diversos modelos de formación docente que se combinan para atender necesidades específicas en contextos particulares. Otra parte importante en este capítulo es el aprendizaje adulto, ya que los docentes son adultos, con estilos de aprendizaje propios, interés, disposición emocional y experiencias previas. La base de la formación docente en la escuela inclusiva es la reflexión como habilidad mental y apertura a experiencias significativas que potencien el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje.

2.2 Inclusión y colaboración

La colaboración es sin duda uno de los puntos de convergencia para crear comunidades inclusivas donde se reconozca a la diferencia. Una colaboración de este tipo se basa en el establecimiento de relaciones simétricas, con *participación* voluntaria donde se conoce y reconoce el conocimiento y valor del otro por medio de una planificación compartida basada en el diálogo como orientación del cambio. La colaboración entre docentes es el recurso que con más frecuencia se usa para atender a la diversidad, en primer lugar el establecimiento de *grupos de trabajo de profesoras y profesores* con una orientación formativa o para la elaboración o adaptación de materiales o propuestas curriculares donde se implemente la supervisión, la observación y la evaluación entre compañeros así como proyectos de autoformación para la formación de nuevos conocimientos entre profesionales.

Una variante de este tipo de *grupo de trabajo* es el *grupo de apoyo y ayuda entre profesoras y profesores*, dentro del marco institucional para la resolución de problemas de atención a la diversidad así como la creación de espacios y foros de conexión y colaboración entre profesores.

En segundo lugar están los *proyectos colaborativos de alcance y calado institucional* para la atención de la diversidad canalizando experiencias y procesos de cambio. La colaboración en el aula se debe fomentar por medio de la creación de comunidades de convivencia y aprendizaje para todos con una participación real con grupos de apoyo entre alumnos por medio de estrategias de gestión democrática y el establecimiento de contratos personales o grupales para hacer del aula un espacio social igual para todos (Parrilla, 2004).

La propuesta de crear aulas inclusivas por medio del asesoramiento a docentes hace énfasis en el establecimiento de estrategias de enseñanza como aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, los grupos de investigación y los grupos de discusión. La colaboración debe establecerse en varios niveles incluso creando redes entre instituciones con una relación de coparticipes buscando afrontar determinadas carencias socioculturales. La colaboración deberá establecerse entre la escuela y la comunidad dando lugar a minorías étnicas y grupos culturales para facilitar su inserción coordinando programas y acciones con una meta de inclusión social (Parrilla, 2004).

2.3 Asesoramiento por medio de programas

El asesoramiento a través de programas es una forma específica de organizar y ejercer la función asesora. La conceptualización por programas no es nueva y tiene diferentes criterios y posibilidades que se concretan en modalidades de intervención que incluyen la llamada consulta-asesoramiento (contrapuesto al modelo clínico), incluyendo también la modalidad que contiene enfoques educacionales o interactivo como modelo complementario. La base de la propuesta de este trabajo de tesis es una modalidad centrada en una finalidad grupal, no individual, con un grupo de docentes y los destinatarios finales son las y los alumnos. La intervención a través de programas al incidir en la globalidad de los alumnos incide especialmente en aquellos que tienen grandes barreras para el aprendizaje. Aunque existen variedad de experiencias que se inician como una respuesta individual y resultan en un programa que se generaliza a un nivel más amplio (Grau, 2007).

El asesoramiento por medio de programas tiene también un carácter preventivo y tiene elementos particulares: debe ser referida a un ámbito de desarrollo personal o social. Abarca desde la intervención, el currículo, los objetivos, contenidos, la necesidad de los destinatarios con el contexto en donde se va a desarrollar, aportando además el elemento de desarrollo de competencias profesionales. La intervención por programas es una intervención acordada con el centro educativo vinculada con el trabajo del área de psicología, pedagogía y trabajo social, a los cuales busca dotar de herramientas para atender a la diversidad en la práctica. El programa supone también una planeación de la estructura conceptual tanto de los lineamientos y criterios, así como el desarrollo de estrategias específicas diseñadas para cada contexto y aula específicos así como una secuenciación de las actividades, día a día y su forma de evaluación y materiales necesarios para llevarlos a cabo dentro de determinadas fases de acuerdo al tipo de programa.

Los tipos de programas se agrupan de acuerdo con su relación con plan nacional de educación; también se agrupan por su perspectiva de bloques temáticos abordando distintos tópicos; también se agrupan por ámbitos de actuación e interdependencia; de acuerdo con el origen de la intervención; según su alcance; también se agrupan de acuerdo con los destinatarios a los cuales se dirige Grau (2007). El programa cuenta con una serie de fase partiendo de una detección y análisis de necesidades, o demanda del contexto. La siguiente fase corresponde al diseño del programa incluyendo los objetivos expresados de forma clara así como los contenidos los recursos y los procedimientos a seguir. Se incluirá en el desarrollo de la intervención acuerdos de colaboración como la calendarización, los horarios y actividades así como la elaboración de un informe parte de la planeación debe ser diseñada dentro de la intervención flexibilizando el programa al contexto. Dentro de la realización del programa se cuidara el desarrollo de las sesiones de trabajo y la distribución del tiempo.

Se debe considerar el factor humano centrado en las relaciones entre los participantes La fase final es una evaluación de la cual se derivan y se toman decisiones y reformulaciones en base a la validez del programa y su gestión, uno de los objetivos de la evaluación es la autorregulación del proceso.

Los contextos de asesoramiento a través de programas son tanto el contexto del asesor como el de los participantes y el centro educativo, sus características como institución y el momento en el que se encuentran donde se lleva a cabo el programa. Se busca que el programa sea flexible reflexivo, crítico que cuestione e intente mejorar la practica con una

cultura de trabajo en equipo consolidada para que surjan nuevos proyectos consolidados de formación innovadores e incluyentes, solicitando la colaboración de docentes en el centro.

Los alcances y limitaciones del programa tienen la posibilidad de ayudar a los centros al desarrollo de las y los alumnos, y de las y los docentes en su formación, en su práctica, en la cohesión grupal y en la mejora del trabajo en equipo para aumentar las competencias de los docentes y de los alumnos. Por otro lado exige que el asesor actualice su bagaje de conocimientos y su relación con las temáticas que surjan. También se consideran los criterios de viabilidad, congruencia y pertinencia.

La atención a la diversidad por medio de programas de asesoramiento tiene un carácter preventivo y una finalidad grupal con objetivos coherentes con la educación inclusiva en la medida en que se dirige a todo el profesorado, y finalmente al alumnado sea cual sea su tipología o sus necesidades o barreras para el aprendizaje. También ofrece una potencialización del elemento vertebrador de las instituciones educativas ya que facilita y potencia el desarrollo grupal y facilita la formación docente.

2.4 Formación docente

El aprendizaje colaborativo es la base de la formación docente que busca dar atención a la diversidad en las aulas como lo refieren Parrilla (2003) y Schon (1995) citados por Moriña (2005). La planificación de la formación de las y los docentes se debe considerar desde una visión holística, social que determine contenidos, formas de comunicación, apoyos, implicación de los docentes en problemas, la participación de la comunidad, las estrategias didácticas, la organización del aula y las demandas y fundamentos de la educación inclusivo. Bolívar (1995) citado por Moriña define el modelo de formación que busca dar atención y apoyo a la diversidad del alumnado en las aulas debe basarse en la reflexión. Se debe crear y mantener una cultura de la colaboración para adquirir conocimiento básico y habilidades que den respuesta da calidad a todo el alumnado, la formación debe ser permanente con espacios de formación desarrollo y mejora del currículum en una revisión grupal de las y los docentes (Fallan 1994, Imbernon 1994 citados por Moriña 2005 pp. 16.).

La colaboración entre el profesorado es el mejor vehículo para la mejora de la escuela, existen varios modelos de formación docente este trabajo se basa en la combinación de 6 modelos básicos de formación:

1. Modelo de Formación Permanente del Profesorado:

El objetivo de este modelo es adquirir contenidos y conductas, así como la formación de por especialidad por medios tecnológicos o académicos. Se basa en la experiencia y la observación así como la reflexión de la práctica. Se desprende de versiones donde todo el centro se forma, o solo un grupo de docentes se forma, otra variante es la formación externa o en línea. Tiene tres ejes la implicación del profesorado para su reflexión, la autoformación y la transmisión de contenidos. La formación en este modelo se da de manera grupal en equipos docentes en base a problemáticas y proyectos.

2. Modelo de Formación de Orientación Individual:

Tiene como finalidad el desarrollo autónomo de los docentes, planeado por los intereses y necesidades de las y los docentes con un carácter flexible en la elección de contenidos y actividades formativas. Tiene cuatro fases: la identificación de necesidades, el diseño del plan, llevar a cabo el plan y su evaluación.

3. Modelo de Observación-Evaluación:

El eje de este modelo es la reflexión de su práctica a través de la observación mutua entre los docentes y el formador. En este modelo se busca beneficiar a las y los docentes invitándolos a salir del aislamiento y mostrar su forma de enseñanza. Consta de cinco fases: una reunión donde se acuerdan los objetivos y los momentos de la formación, la segunda fase es la recolección de datos y observaciones. Posteriormente la fase de análisis de resultados, continuando con la fase de reunión donde se discuten los datos.

4. Modelo de Formación y Mejora del Desarrollo Profesional:

Este modelo se da a través del desarrollo curricular y la formación en el centro por medio de programas de mejora, su objetivo es mejorar los procesos de calidad en la enseñanza-aprendizaje, trabajando con grupos grande de docentes a través de estrategias de trabajo colaborativo, toma de decisiones compartidas. Se desarrolla a través de cuatro fases: la identificación de problemas, el planteamiento de respuestas, la puesta en marcha del plan y la valoración del proceso.

5. Modelo de Entrenamiento:

En este modelo se propone el desarrollo de los docentes a través de un curso de formación complementaria y teóricos aprendidos por los profesores. Un experto establece objetivos, contenidos y actividades por medio de un programa de formación. Su meta es entrenar a grupos numerosos de docentes para adquirir

cocimientos y habilidades idóneas y necesarias para el desarrollo profesional. Tiene tres fases: el diseño, transmisión de la información, la incorporación al campo y el desarrollo de técnicas.

6. Modelo Indagativo:

Trata de desarrollar a los docentes a través de la investigación acción identificando problemáticas, recabando datos e información y analizando y discutiendo opciones de solución para establecer cambios en los centros escolares. Tiene ciertas ventajas como el relacionar la teoría con la práctica en la explicación de problemáticas del alumnado, también cuenta con una dimensión práctica de los contenidos aprendidos y su reflexión en un uso práctico, así como la solución de problemáticas. Se desarrolla a partir de cinco fases: la solución del problema, la recogida y organización de la información, el estudio de literatura relevante, delimitación de acciones y puesta en acción.

La orientación práctica de estos modelos es establecer un modelo de desarrollo profesional, curricular y mejora de la evaluación. La formación dentro del centro de trabajo da autonomía al control de los procesos para lo que se debe buscar una gestión de la formación constante, otra cosa a considerar es el aprendizaje en la adultez, las condiciones externas e internas así como una cultura resistente a la formación grupal. Es importante facilitar experiencias de aprendizaje a los docentes bajo una perspectiva de aprendizaje experiencial (Dewey, 2004) donde los docentes aprenden constantemente de manera grupal para entenderse mutuamente escuchar, respetar y establecer acuerdos y grupos de trabajo donde se dé la autoformación, inter-formación, participación, consenso, ámbitos, así como un intercambio de ideas y apoyos en búsqueda de la calidad educativa.

Dentro de los elementos generales se establecen 3 objetivos de desarrollo docente: el profesional, el colaborativo, y la integración del currículum con tres modalidades básicas: grupos de trabajo de 5 a 8 profesores y un asesor donde la formaciónes sobre el análisis de la práctica, la mejora y el plan. Los grupos de trabajo con las y los docentes que se buscan impulsar con esta propuesta y este diseño concreto de programa de asesoramiento a docentes para atender la diversidad de las y los alumnos en las aulas.

La colaboración en los grupos de trabajo debe centrarse en establecer objetivos, integrar los sistemas de creencias de los miembros, valorando las aportaciones de los participantes y donde todos sean líderes con capacidad de recibir y delegar responsabilidades dentro de una interacción positiva e interdependiente. Dentro del proceso de cambio se busca establecer

un intercambio de información de los alumnos para ampliar repertorios de respuesta a la diversidad y discapacidades en el aula (Newman 1995 citado en Moriña 2005). Se busca tener flexibilidad en los grupos de trabajo tomando en cuenta el aprendizaje de las y los adultos y su autonomía, la colaboración, reflexión y discusión grupal.

2.5 Aprendizaje adulto y docente

La profesora o el profesor es un adulto y eso determina los contenidos, enfoques y procesos en que participa en su desarrollo profesional. Las y los adultos se desarrollan por estilos de aprendizaje adulto donde intervienen los factores que los motiva aprender. El aprendizaje en la adultez se centra alrededor de la experiencia, la acción, la reflexión, la funcionabilidad, la disposición emocional, la meta cognición y el pragmatismo que hay alrededor de la nueva información que se les presenta y la resistencia que los docentes tengan a esta, así como su deseo de cubrir necesidades. Esto supone un cuestionamiento a la acción del asesor, desde una visión estratégica de su misión y una revalorización de las y los docentes y de su complejidad humana, cultural y contextual. Desde aquí se generan situaciones que producen conocimiento, identidad profesional, compartir creencias, cultura, reflexión y dialogo crítico.

Otro elemento que determina el proceso de asesoramiento es la relación entre el sistema de creencias de los docentes, el contexto en el que trabajan y los procesos de cambio que vive. Los sistemas de creencias son teorías implícitas que las y los profesores tienen y que determina su forma de pensar, sus actitudes y valores. El contexto en que su vida tiene lugar es el espacio en que se mueve, como individuo y como profesional. Los intentos de cambio son principalmente en las escuelas donde trabajan así como cualquier tipo de innovación que se pretenda desarrollar en el quehacer docente y la estructuración organizativa que se haga de las y los profesores en su conjunto. A partir de esta relación trídica se destacan cuatro formas de aprendizaje que potencian el desarrollo docente (Segovia, 2005):

- a) Aprendizaje dialógico: la adulta o el adulto poseedor de conocimiento y experiencia, posee un saber cultural que se pone en marcha mediante el dialogo, la argumentación, el proponer y criticar mediante la confrontación de ideas.
- b) Aprendizaje por medio de compartir historias de vida: las historias de vida son historias de aprendizaje que resultan en una excelente herramienta para comprender,

compartir y adquirir conocimiento profesional, accediendo al mundo interno del docente. Las narraciones recogen un saber práctico profesional sobre cómo los docentes han llegado a pensar y actuar de determinadas formas. Proporcionan una síntesis del proceso seguido y su teoría práctica como conocimiento narrativo o de sentido común. Compartir dialécticamente y críticamente historias de vida y experiencias relacionadas con la docencia, con otros colegas ayuda al docente a percibir al centro y a su profesión docente como un marco común con diferentes matices, perspectivas, personas, lo que le confiere identidad personal

c) Equipo docente como grupo de aprendizaje: la dinámica de los grupos puede inhibir, estimular o sobredimensionar el desarrollo de los profesionales. Los grupos formalizados o de competencia y confrontación son contrarios al trabajo colaborativo. Desde este planteamiento el trabajo en equipos colaborativos posibilita el desarrollo individual, la tolerancia, el respeto, la interdependencia, el logro compartido, el reparto de responsabilidad, compartir liderazgos, fomentar la comunicación igualitaria y el aprendizaje dialéctico. Estos procesos suponen adquirir una perspectiva de apoyo o mentorización entre colegas o para conocer las dinámicas internas de los ciclos y equipos docentes.

d) Redes locales y globales de profesores y centros: la educación en la actualidad necesita de recursos que den acceso a la información relevante, la comunicación y el intercambio de saberes. Para dinamizar la difusión y creación de conocimiento pedagógico relevante se ha de propiciar espacios de intercambio y reflexión que permitan al docente despertar a un nuevo campo de posibilidades educativas. Conviene indagar tres situaciones principalmente: las redes internas en instituciones educativas como eje de los aprendizajes de las y los alumnos y del aula; hacer del centro una comunidad abierta de aprendizaje, participación y creación; el acceso a la red (internet) como espacio de intercambio, formación y almacén de datos.

Para el diseño del programa se toma en cuenta la psicología evolutiva de la adultez, así como de los procesos de aprendizaje, reorganización y reestructuración del conocimiento. Es importante considerar la maduración y el equilibrio adulto, así como su carácter independiente, responsable donde la colaboración guía su desarrollo. Se tiene que tomar en cuenta la experiencia de las y los docentes que como todo adulto la base de su formación es la relación con su experiencia.

Se debe establecer un compromiso con lo que se aprende tomando parte y aceptando el compromiso para la identificación de barreras y dificultades del aprendizaje, así como la planeación de las estrategias, actividades y adecuaciones que se realizan en el aula. Los docentes son autodidactas, autónomas con una individualidad propia que le da dirección a sus acciones e iniciativa. Se busca establecer grupos de asesoramiento que incluyan formas variadas de trabajo de acuerdo con la diversidad misma de los docentes, su heterogeneidad, sus gustos, intereses y necesidades. Se deberá establecer una problematización donde se establezca la utilidad práctica del aprendizaje (Moriña, 2005).

Otro factor de aprendizaje adulto la motivación y sus intereses así como la reflexión de acuerdo con los propósitos y prácticas individuales y grupales. Se establecerá un clima de sin ansiedad que anime a la libertad tomando en cuenta cuestiones de tiempo tan apremiante en la edad adulta dando una planificación a las actividades con un carácter de flexibilidad, abierto en sus objetivos, contenidos, metodología, tiempo, lugar, condiciones personales y del contexto para el establecimiento de comunidades inclusivas. Para la valoración del compromiso se debe tener en cuenta que la atención a la diversidad no es una competencia, o una prueba en donde hay que vencer al otro.

Se debe tener en cuenta el apoyo previendo riesgos dentro de relaciones simétricas con un compromiso libre de dialogo y escucha con un esfuerzo común con una organización inteligente. Dentro del diseño se consideran las posibles barreras para el desarrollo de la formación colaborativa enumerados a continuación: Factores individuales, preparación del profesorado, liderazgo personal, gestión inadecuada.

También se desarrollaran condiciones que faciliten la formación colaborativa, en primer lugar se considera el desarrollo de las y los docente a través de un campo de conceptos, un lenguaje, habilidades, técnicas, teorías y prácticas, así como planificación de la enseñanza por medio de estructurar el tiempo para repensar la enseñanza dentro de una rutina colaborativa que considere la retroalimentación o feedback dentro de un proceso activo que se base en la experiencia, en la colaboración para construir un ambiente de confianza donde se disfrute la enseñanza dentro de la reflexión grupal (Moriña, 2005).

El proceso de desarrollo docente debe partir desde un planteamiento que respete a los protagonistas: las y los docentes. Esto implica un conocimiento del contexto donde se da la acción de asesoramiento para dar sentido hacia donde se camina, porque se hace y como se va llevando a cabo el proceso. Comprender el contexto de la acción es crucial para el

proceso de asesoramiento. Conocer el contexto de asesoramiento requiere tiempo, dialogo, argumentación, compartir acciones, responsabilidades y ciertas ideas organizadoras (Segovia, 2005).

2.6 Reflexión para colaborar

En este apartado examinaremos la reflexión como elemento vital de la programación de actividades de colaboración en la formación, instrucción, capacitación y sensibilización de docentes, y de adultos en general, para que esta reflexión se concrete en aprendizaje situado y construido de manera colectiva durante las actividades del programa. La reflexión se promueve por medio del dialogo estimulando el aprendizaje critico donde se exponen las formas de ver el mundo. El dialogo se establece en el nivel interno para la reflexión interna y el dialogo con los demás en la construcción social de la visión del mundo. De esta manera el dialogo complementa la reflexión y no permite el autoengaño, propiciando el aprendizaje social dentro de un contexto lleno de constructos sociales resultando que el aprendizaje es social e individual a la vez. La interacción durante la reflexión y el dialogo pone en juego las creencias, percepciones, y formas de construir y de actuar en el contexto (Broockbank, A., McGill, I. 2008).

El dialogo reflexivo intencionado es útil para propiciar el aprendizaje reflexivo y apoyarlo. La intencionalidad se deberá poner en relación con las interacciones de enseñanza-aprendizaje para comprometerlos y dejar clara la finalidad de la interacción. La reflexión tiene algunas jerarquías temporales, primero la acción, segundo la reflexión en la acción, tercero la descripción de la reflexión en la acción y la cuarta la reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción (Brockbank, 2008). Para Barnett (1992) citado por Brockbank (2008) el profesional reflexivo incluye cuatro conceptos: la acción, la relación interpersonal, la reflexión de la acción y el saber al uso, desde esta visión el estimular las capacidades críticas facilita la auto-reflexión con niveles significativos de autonomía e independencia del pensamiento. Esto implica un compromiso por parte de las y los docentes respecto de su propio aprendizaje. En concreto la programación de actividades colaborativas debe minimizar la enseñanza didáctica en beneficio de la interacción real entre las y los alumnos y las y los docentes, así como entre los mismos estudiantes.

La reflexión es una actividad crítica en el desarrollo de la profesión docente, dentro del aprendizaje colaborativo la reflexión grupal es un elemento crucial. La reflexión es lo opuesto de la reacción impulsiva, requiere de una apertura mental, una habilidad de pensar y razonar

para desarrollar una educación reflexiva dentro de la acción educativa donde el compromiso reformula en base a la actuación y participación de los docentes en su formación y búsqueda de herramientas que solucionen y hagan más práctica y efectiva la enseñanza donde todos los alumnos aprendan con una experiencia significativa de participación en la reconstrucción del currículum probando interpretaciones de solución a la práctica, hay tres tipos de reflexión: en la acción, la crítica, la hipotética (Moriña, 2005).

Dentro del proceso de asesoramiento se estimula la reflexión en las y los docentes que ampliará el conocimiento de estos y facilite la solución de problemas. Una de las partes principales de la reflexión es la identificación de necesidades, la propuesta de solución y revisión del proceso. La reflexión puede ser analítica dándole sentido a los problemas del centro, de manera que los docentes aprendan los pasos lógicos de la reflexión. La reflexión dentro de la colaboración responde al principio de interdependencia positiva entre docentes delimitando las soluciones y el problema educativo. La reflexión colaborativa es la base del análisis de la práctica organizativa.

La reflexión aumenta el conocimiento de las y los docentes, su autoconocimiento, y observación por medios electrónicos (video) por medio del análisis y dialogo sobre la información obtenida estableciendo base de datos. La resolución de problemas por medio de la reflexión se basa en los procesos cognitivos que operan sobre conocimientos y situaciones concretas. La reflexión busca desarrollar la creatividad que ayuden al grupo a hacer factible la búsqueda de soluciones y el punto de partida. Hasta aquí se ha explicado como el modelo de educación inclusiva tiene elementos para la formación docente, regido por la reflexión grupal dentro de las comunidades educativas para desarrollar el elemento básico de la colaboración entre docentes en el centro escolar. A continuación se presentan algunos elementos básicos del desarrollo de la educación inclusiva en México, y específicamente en el nivel medio superior.

3. Inclusión y el Sistema Educativo Mexicano

3.1 Elementos básicos de la educación inclusiva en México

Después del inicio del siglo veintiuno el sistema educativo mexicano se ha visto en la necesidad de buscar los medios para dar atención a la diversidad de las alumnas y alumnos mexicanos en los treinta y dos estados de la república mexicana. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2000 publicó los “Fundamentos y orientaciones para el diseño de ficha de adecuaciones curriculares” como apoyo a la formación magisterial en educación especial. La *atención a la diversidad* nace de la respuesta institucional a la educación especial, primero en una fase de integración y después en una fase de inclusión a la escuela regular.

En el documento emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000) se da respuesta dentro del marco curricular a la diversidad con tres principios básicos como el diseño de estrategias de intervención, detección de déficits y barreras de aprendizaje, y por último la apreciación plena de discapacidades. El enfoque curricular en México está acorde con la concepción de una escuela abierta a la diversidad dentro de un marco común, creando condiciones pertinentes para el desarrollo de las capacidades de las y los educandos, preparándolos para ser ciudadanas y ciudadanos con plenos derechos mediante adecuaciones curriculares que cada centro realiza al marco nacional.

La Secretaría de Educación Pública en el año 2009 publica el plan de estudios de educación básica, en donde se hace referencia al contexto nacional e internacional de la atención a la diversidad en la escuela básica primaria y secundaria. El programa de secundaria da continuidad a los planteamientos de la educación primaria en tres elementos sustantivos: la diversidad e interculturalidad, el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una clase. En el primer elemento se trata de entender a la diversidad como grupos humanos con diferentes culturas, lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Asimismo que los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes y en algunos caso presentan discapacidad permanente o transitoria.

Se trata de que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde pueda apreciarse y valorarse la diversidad como un aspecto cotidiano de la vida. La atención a la diversidad desde el marco institucional de la educación básica es una propuesta para mejorar la comunicación y

la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce en asignaturas y didácticas para el trabajo en el aula, para reforzar la identidad social y cultural, el sentimiento de pertenencia así como tomar en cuenta las expresiones de nuestro país y otras regiones del mundo. Esta temática es el hilo conductor de la reflexión y prácticas educativas en la escuela. La reflexión de todos los actores educativos sobre las posiciones que asumen ante las actitudes y los valores favorece los ámbitos escolar, familiar y social, pero desarrollando los valores de la diversidad. Además es fundamental tener presentes las condiciones socioculturales y económicas de las alumnas y alumnos para propiciar que el trabajo escolar contenga temas y situaciones de relevancia social y ética.

Para los docentes del nivel medio superior la atención a la diversidad se ha impulsado a través de la Reforma Integral de la Educación Media superior (RIEMS) y el acuerdo 447 por el cual se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. El acuerdo concreta la reforma en acuerdo con los dos Planes Nacionales de Desarrollo en los dos últimos sexenios desde la publicación del acuerdo en octubre del 2008. Del capítulo uno al capítulo cuatro se especifican las competencias que debe tener el o la docente de educación media superior. Es importante señalar que en esta propuesta se busca estas acorde con los lineamientos institucionales de la educación y en especial con las disposiciones de atención a la diversidad como la competencia número dos: domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, enumerando una serie de atributos como acerca de la argumentación de los saberes, articulación de saberes disciplinarios y valoración del conocimiento previo, es importante señalar aquí que incluso es necesario el conflicto cognitivo para generar aprendizajes significativos.

La competencia número tres enumerada en el acuerdo 447, acerca de la planificación de los procesos de enseñanza atendiendo al enfoque de las competencias, así como la competencia cuatro acerca de llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje de manera efectiva. Esto se pretenden cubrir en este programa-curso, en especial la competencia número cinco, donde se busca que las y los docentes tomen en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y co-evaluación para adecuar la evaluación al contexto de las competencias y de atención de la diversidad curricular de las y los alumnos pertenecientes a grupos vulnerables por contrastante que parezca. Otra competencia que se busca cubrir con el programa es la número 6 donde la o el docente tiene la importante función de construir

ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo, esta competencia es uno de los objetivos principales de este trabajo de tesis, pues al favorecer ambientes de aprendizaje se promueve el pensamiento reflexivo, crítico y creativo, así como el uso de las tecnologías de la información (Tics).

Pero sin duda la competencia número siete del acuerdo 447 donde se especifica que el docente debe contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes para lo que es imprescindible promover el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes, favoreciendo el dialogo para solucionar conflictos, así como estimular la participación y la educación cívica, ética, ecológica de trabajo y convivencia. Aquí radica la intención de esta tesis, en cubrir principalmente la competencia número 7 alentando a que las y los docentes escuchen las opiniones de los estudiantes en un marco de respeto, preservando las condiciones del centro escolar. Dentro de esta competencia se deberá fomentar estilos de vida saludable así como el desarrollo de los deportes, el arte, y de las diversas actividades complementarias entre las y los estudiantes facilitando la inclusión armónica al entorno escolar y favorecer en desarrollo de un sentido de pertenencia.

La reflexión docente acerca de las experiencias y opciones del manejo de la diversidad en los grupos debe ser parte de su formación profesional. La o el docente tiene tres formas de intervención según Luque (2002): la reflexión educativa, la reflexión docente y los aspectos de evaluación y valoración. Pero ¿de dónde surge la diversidad del alumnado de su edad, de su género? y ¿cómo el docente identifica y da acceso al currículum a la diversidad del alumnado?, primero considerare que el *concepto de diversidad* en su significado de variedad, diferencia o variación, puede definirse en el campo social y socioeducativo como el conjunto o abundancia de las personas con sus características, formando un todo diferenciado y distinto (Luque 2002).

En este capítulo se hace mención a la evolución que ha tenido la escuela inclusiva en México que busca fomentar la convivencia y la comunicación así como la identidad social, cultural y el sentido d pertenencia en México. Se toma en cuenta el proceso de reproducción de la cultura de la discriminación como consecuencia de la modernidad. Pero actualmente existen diversas vertientes de observación de la diversidad. Además se hace referencia a aproximadamente 10 encuestas nacionales que abordan el problema de la exclusión, la discriminación, la violencia y el ausentismo en las aulas de la República Mexicana. Además de que se enumeran las políticas nacionales como la ley general de educación, la

constitución y los diversos acuerdos en el ámbito educativo, así como instrumentos jurídicos internacionales como el movimiento de “educación para todos” y la convención de los derechos del niño (y las niñas), que rigen la operación de la educación en México y en particular en el nivel medio superior.

3.2 Problemas de la diversidad en el contexto actual

Es importante para entender el contexto actual, se debe considerar el origen ideológico-filosófico del *proyecto de la modernidad* (Barraza, 2010), que ayudó a la consolidación de una nueva civilización después de la edad media. Este nuevo tipo de civilización moderna se desarrolló a partir de grandes narrativas sobre la igualdad, la libertad, la democracia, el conocimiento científico, etc. Construidas en la lucha ideológica entre los pensadores de la ilustración inglesa, francesa y alemana contra del pensamiento teocéntrico. Cabe resaltar que en la modernidad todos los hombres son iguales entre sí. Esto resultaría en un imperativo jurídico ante la coexistencia de los individuos, lo cual constituye un problema al crear una sociedad excluyente y legitimadora de las desigualdades económicas, sociales, educativas, etc. De acuerdo con Barraza los hombres no son iguales y lo único en lo que son iguales es en que son diferentes (Barraza, 2010).

Pero la idea de igualdad está en todos los ámbitos de la vida de un individuo desde el modelo normalizador y euro-centrista que ha puesto en desventaja a los grupos sociales que no encajan en dicho proyecto (Barraza, 2010). Este tipo de narrativa impulso la tendencia homogeneizadora para tratar de establecer una igualdad artificial en la humanidad y entre los hombre en específico, excluyendo prácticamente a las mujeres del discurso. La igualdad niega la diferencia y es por eso discriminatoria. La consecuencia es que la sociedad actual excluye por motivos religiosos, políticos, económicos, lingüísticos, raciales, de género, de capacidad o de cultura. El sistema educativo actual es homogeneizador, niega la diversidad y excluye al que no se ajuste al modelo normalizador (Barraza, 2010).

Se ha provocado que la educación reproduzca la exclusión y las situaciones de desventaja de las alumnas y alumnos de las escuelas. Múltiples voces desde la academia como Bernstein en 1994 (Barraza, 2010), hasta el ámbito de las políticas internacionales han recordado el carácter excluyente de los diversos sistemas educativos. Esto resulto en el denominado movimiento *educación para todos* recordando los altos índices de exclusión

cotidiana y acostumbrada se puso a debate el tema de diversidad e inclusión. El estudio del termino de diversidad puede ser abordado por dos vertientes analíticas: la taxonómica y la de singularidad. En la primera vertiente se entiende la diversidad como producto de una sola condición inherente al sujeto lo que nos lleva a la construcción de taxonomías de los sujetos; en la otra vertiente (Barraza, 2010), se define a la diversidad como una conjunción de condiciones que configuran la situación particular del sujeto y define su singularidad.

Los criterios como por ejemplo el género, las capacidades cognitivas, las preferencias sexuales, etc., para clasificar personas y a partir de estas clasificaciones formar grupos homogéneos entre si y diferentes a otros grupos están en la primera vertiente del análisis, aquí se entiende a la diferencia como producto de una sola condición propia en un conjunto de sujetos, en función de este criterio se puede decir que todos son diferentes pero se tienen que integrar a algún grupo, a partir de su integración a un grupo serán iguales a los miembros del grupo al cual se adhieran, un ejemplo de taxonomías para clasificar la diversidad se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Vertiente de análisis dominante de la diversidad como grupos homogéneos

Criterio de clasificación	Grupos
Complejión	Delgado Normal Obeso
Capacidades cognoscitivas	Superdotado Normal Retrasado Mental
Preferencias sexuales	Homosexual Heterosexual Bisexual
Genero	Hombre Mujer
Nivel socioeconómico	Clase baja Clase media Clase alta
Raza	Caucásico

	Negroide Mestizo
Preferencias religiosas	Ateo Católico Mormón Testigo de Jehová

Fuente: Barraza, M. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. Revista electrónica de la red de Durango de investigadores educativos, A. C., 2 (3) Recuperado de www.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc.

En este cuadro se ilustra el nivel de análisis, resalta el maniqueísmo, debido al apoyo difundido de las ciencias como la criminalística, la medicina y la psiquiatría, entre otras. La ciencia ha impulsado y legitimado la tendencia normalizadora. Esta forma de ver la diversidad ha provocado que algunos movimientos sociales de carácter reivindicador se enfoquen en una sola condición y olvidan las demás en su lucha por una sociedad más justa (Barraza 2010). Bajo esa lógica actúan algunos movimientos feministas, indigenistas o persona con discapacidad por mencionar solo algunos. Estas tendencias normalizadoras y discriminatorias se evidencian como se explica a continuación, en estudios y estadísticas a nivel nacional en la educación media superior.

3.3 Estadísticas nacionales de violencia, deserción y bajo rendimiento en educación media superior

La problemática en la educación media superior se expresa a través de estudios y encuestas realizadas a nivel nacional, como resultado de prácticas culturales y políticas impulsadas en este ámbito. Por ejemplo en la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior se señala problemática de la limitada capacidad del sistema educativo para garantizar que una alumna o alumno pueda permanecer en la escuela. En esta encuesta se señala que el estudio de *adolescentes al margen de la escuela y el mercado laboral*, que el hogar de origen está relacionado con el quedar fuera de la escuela. La encuesta se enmarca en una serie de estudios latinoamericanos de deserción educativa señalando tres dimensiones asociadas al fracaso escolar: la material, la política y la cultural, cada una de ellas con factores exógenos y endógenos de deserción.

Tabla 3. Tres dimensiones asociadas al fracaso escolar: la material, la política y la cultural.

Dimensión	Factores exógenos	Factores endógenos
Material	Nivel socioeconómico Escolaridad padres Composición familiar Características de la vivienda Origen étnico Situación nutricional Trabajo infantil y adolescente	Equipamiento e infraestructura escolar planta docente Material educativo Programas de alimentación y salud escolar Becas
Política	La estructura del gasto público Conjunto de políticas económica y políticas Tipo de organización Políticas de mejoramiento Estrategias no gubernamentales	Grado de descentralización del sistema escolar Modalidad de financiamiento para la institución Estructura del sistema educativo Propuesta curricular y metodológica Articulación de los niveles de gobierno Formación y actualización docente Mecanismos de supervisión
Cultural	Actitud y valoración hacia la educación Pautas de crianza y socialización Consumo cultural	Capital cultural de los docentes Estilos y prácticas pedagógicas Valoración de expectativas

	Pautas lingüísticas y comunicación familiar	de los docentes
	Expectativas y aspiraciones	Clima y ambiente escolar
	Capital cultural de la familia	Liderazgo y conducción
	Uso del tiempo de los niños y los jóvenes	

Fuente: INEGI 2000

En México la deserción escolar se viene estudiando desde el año 2000 inicialmente a través del censo nacional de población y vivienda realizado por el INEGI donde se incluía un pregunta dirigida a las personas de entre 7 y 29 años que dijeron no estudiar. Según este estudio las y los jóvenes que desertaron del sistema educativo, 37.4% no quiso o no le gusto estudiar, 5.8% por que se casó, 5.4% por haber terminado sus estudios, 2.3% declaro que por carencias de escuela y 3.1% otras causas y 8.5 restante no especifico.

Además de estos datos se adjuntan datos que en el año 2005 la Encuesta Nacional de la Juventud, el 70% de las personas de 15 a 24 años que dijeron no estudiar señalaron las causas “tener que trabajar” y “no me gustaba estudiar” seguida de respuestas como “termine mis estudios”, “para cuidar a mi familia” y “mis padres ya no quisieron”. Otro ejemplo es la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo que incluyo un módulo de educación, capacitación y empleo, que consideraba preguntas sobre la deserción, según los resultados de esta encuesta 52% de las y los desertores señalaron la insuficiencia de dinero para la escuela o aportar dinero al hogar, 12% se casó o unió, 11% no le gusto estudiar, 2.5% reprobación, suspensión o expulsión como resultados principales.

También se recabaron datos dentro de la prueba ENLACE, donde las y los directores (10,686) reportaron como principales problemas de la deserción los problemas económicos (43%), la falta de interés en la escuela (24%), y el bajo rendimiento (19%). En el año 2011 el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa el INEE presento el informe de *La educación media superior en México* donde se caracteriza la deserción desde la variación histórica, la diferencia entre el abandono varones y mujeres, la distinción entre la deserción interauricular e intraauricular y los motivos de deserción donde destaca la incorporación al mundo laboral, la falta de oferta curricular, la carencia de conocimientos sólidos y habilidades para adquirir nuevos aprendizajes por lo cual se concluye que el abandono podría prevenirse asegurando

una educación de calidad que permita adquirir aprendizajes que ofrece la educación media superior.

Por su parte la Encuesta Nacional de Deserción Escolar en Educación Media Superior (2012), señala como principales causas de deserción factores individuales como 15% de desertores por embarazo, 23% mujeres desertaron por embarazo. 15% por matrimonio, 26% menciono que no sentía gusto por el estudio, uno de cada cinco desertores mencionó tener un hermano desertor y 64% de los desertores mostraron tener confianza en recurrir a sus papas en caso de algún problema. El 51% de las y los desertores declararon haber reprobado una materia. 65% de los desertores declararon no tener confianza en los profesores, el 23% de desertores no recibió una beca y el 49.7% de las y los desertores mencionaron la situación socioeconómica como factor relevante de vulnerabilidad social aunada a factores sociales. Además 45% de las mujeres nunca reprobó una materia y el 70% de los desertores dijeron que abandonar la escuela fue una mala o muy mala idea. Es importante señalar que esta última encuesta realiza un comparativo con los no desertores.

Otro referente que aporta datos al diseño y necesidades del contexto es la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia de educación media superior que se realiza en el marco de las acciones de campaña de lucha contra la exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas de educación media superior, en México por parte de la Secretaria de Educación Pública. Se plantea atender a la violencia en las escuelas privilegiando la prevención del uso y abuso de sustancias como el alcohol y las drogas además de la violencia entre compañeros y de género. La primer encuesta se realizó en 2008, ahí se señala que los niveles de intolerancia a la diversidad son altos pues se registró que 54% de las o los alumnos no le gustaría tener como compañeros a enfermos de SIDA, 52.8% es intolerante a los homosexuales, 51.1% con capacidades diferentes, 47.7% indígenas, 38.3% con ideas políticas diferentes, 35.1% de otra religión, 31.6% extranjeros, 30.9% de baja condición académica y 30.9% de otro color de piel.

En la encuesta realizada en 2008 se registró que 44.6% de los hombres han insultado y 26.2% de las mujeres; 40.4% de los hombres ha ignorado a sus compañeros y 43.5% de mujeres; 39.3% de los hombres ha puesto apodos ofensivos, 18.5% de mujeres; 36.5% de los hombres ha rechazado, 35.3% en las mujeres; 26.9% ha escondido cosas y 16.4 respecto de las mujeres; 22.5% de los varones habla mal de sus compañeros y el 31.3% de mujeres; 14.9% de los hombres ha golpeado con un 6.6% de mujeres. Se registró también un alto porcentaje de alumnos que han sufrido abusos por parte de sus compañeros.

El 44.3% de hombres han sido insultados por un 23% de mujeres; 41.4% de los hombres se les ha puesto apodos ofensivos por un 20.7% en mujeres; 42.3% de hombres se sienten ignorados por un 41.4% en mujeres; 39.3% de los hombres reportan que se habla mal de ellos por un 43.2% en mujeres; 38.3% de los hombres reportan que les esconden las cosas por un 26.7% en mujeres; 22.8% de hombres declaran ser rechazados por un 19.4% de mujeres; 17.4% reportan que les han robado cosas por un 15.5% en mujeres en el mismo indicador. La encuesta registra niveles altos de estrés y de depresión que es mayor en mujeres.

La encuesta fue realizada en 115 planteles de educación media superior, por lo cual el programa Constrúyete de la SEP surge con apoyo a los jóvenes estudiantes del nivel medio superior, para el desarrollo de un proyecto de vida y prevención de situaciones de riesgo. Dentro de la Encuesta Nacional de Exclusión se buscaba monitorear la práctica de violencia y discriminación en las aulas de educación media superior reportando que el 46% del hombre ha tenido relaciones sexuales contra un 24% de mujeres y el 6% ha sufrido un abuso sexual. El 32% señalaron que la mujer debe llegar virgen al matrimonio, el 9.6% indico que es correcto golpear a alguien que te ofendió, 53% ha consumido bebidas alcohólicas, 12% declaran haber consumido drogas y de estos el 27% ha vivido experiencias desagradables con el consumo del alcohol.

Por otro lado la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) señala que 3.6% de la población considera que los niños no tienen derecho a ser menores de edad, 27.6% consideran que los niños deben disfrutar los derechos que sus padres les quieran otorgar, y 11.5% de las niñas encuestadas declararon que sus compañeros de la escuela les habían pegado alguna vez. El bullying es otra forma de violencia que parte de un proceso de intimidación y victimización entre iguales, compañeros y compañeras del aula o centro escolar, según datos de la ENADIS 12.7% de los menores respondieron que sus compañeros les habían pegado alguna vez en los meses previos a la entrevista, en niñas fue el 1.5% y en niños 13.7% por lo cual los niños están más expuestos a agresiones físicas. En esta misma encuesta se reportó que los actos de intimidación y victimización tienen mayor porcentaje para las niñas; avergonzar 9.7% niñas y 6.1% para niños, no invitar a hacer algo juntos 28% para niñas y 24.9% para niños.

En la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), de las adolescentes solteras de entre 15 y 17 años, 34.9% declararon haber sido objeto de violencia en al menos un incidente por parte de su pareja, el porcentaje aumenta a 39.5

cuando se trata de adolescentes casadas o en unión libre. Según esta encuesta de las niñas y niños menores de 15, 32.5% formaban parte de una familia casada o en unión libre había sido víctima de algún tipo de violencia en los 12 meses previos al levantamiento de la encuesta. De este conjunto de adolescentes el 88.2% sufrieron violencia emocional, 62.2% padecieron violencia económica, 22.4% fue víctima de violencia física (empujones, patadas, golpes con manos, objetos o armas), y el 8.7% tuvo un incidente de violencia sexual por parte de su pareja. El 49% de las adolescentes de entre 15 y 17 años declararon haber experimentado violencia por desconocidos.

Datos de la ENDIREH muestran que el 42.2% de las mujeres de más de 15 años declararon que ella o su pareja le pegan a sus hijos cuando se portan mal. En esta última encuesta 58.2% de las niñas y adolescentes que trabajan cubren una jornada triple ya que combinan los trabajos con la realización de quehaceres domésticos y además estudian. Del total de población de entre 5 y 17 años que trabajan en servicios domésticos 80% son mujeres. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) indica que en 2013 hay 40.4 millones de niñas y de niños adolescentes menores de 18 años residiendo en México lo que representa el 34.1% de la población total del país de los cuales el 49% (19.8 millones) son mujeres. Respeto del maltrato infantil datos de la Procuraduría de la Defensa del Menor y de la Familia señalaron que durante 2010 en 26 de los 32 sistemas estatales para el desarrollo integral de la familia, se atendieron 32 068 casos por maltrato infantil y en 17 800 se comprobó el maltrato 52% de los cuales eran niñas.

De acuerdo con las estadísticas por defunciones durante 2011 se reportaron 8 047 defunciones de menores de edad por causas violentas, 65% fueron accidentes, 19.4% se trató de homicidios, de los cuales 21.6% eran mujeres. Los homicidios de las mujeres menores representa el 12.5% del total de las defunciones por esta causa en mujeres y 5% en adolescentes varones. En lo que se refiere a suicidios durante 2011 se reportaron 5718 decesos por esta causa, 12.6% de estos casos fueron niños de entre 10 y 18 años.

El trabajo infantil también es una forma de maltrato que se aborda en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENEO), donde se señala que uno de los aspectos que caracterizan a las niñas de entre 5 y 17 años de edad es que el 27.2% cubre jornadas que superan 34 horas a la semana; 32.1% son comerciantes, 16% son ayudantes o trabajadoras, una de cada diez trabaja en labores domésticas y el 8.5% son vendedoras ambulantes, 46.8% no reciben su pago o lo reciben en especie. En cuanto al motivo de su trabajo 30.5% declaró que su hogar necesitaba el trabajo, 12.7% declaró que se hogar requería una

aportación económica, una de cada 10 trabaja para aprender un oficio y solamente el 2.6% indicaron que trabajan por que no quieren ir a la escuela (INEGI, 2013). Este tipo de resultados han sido la base para el diseño de políticas destinadas a atender las diversas problemáticas en la educación media superior.

3.4 Políticas de inclusión

A partir de la situación revelada a través de las encuestas se presentan políticas de inclusión educativa que toman en cuenta las últimas reformas constitucionales realizadas en materia de derechos humanos en México, ya que actualmente existe ordenamiento legales internacionales como la Convención del Derecho del Niño, que México ha firmado y ratificado, por lo cual está obligado a armonizar sus legislaciones locales con los ordenamientos internacional, es un ejemplo de esto es la no-discriminación. Por este motivo se realizan esfuerzos por impulsar la inclusión educativa, actualmente dentro del área 3 de la Universidad Pedagógica Nacional de Psicología Educativa la línea de Educación Inclusiva se encarga de investigar los temas relacionados con el sistema educativo y la población de estudiantes con características diversas a partir de políticas nacionales e internacionales acordadas al final del siglo XX al inicio del siglo XXI las cuales se describen a continuación y son el marco normativo donde se inserta esta propuesta de tesis. Es importante señalar que estas propuestas y concreciones de lineamientos de atención a los grupos vulnerables, surgen como respuesta a los altos índices de exclusión, deserción, bajo rendimiento y violencia registrados en diversos estudios regionales, por lo que se ha intentado combatir las cifras.

A continuación algunos trabajos acerca de las políticas de inclusión destinadas a dar atención a la diversidad, primero con los instrumentos jurídicos internacionales y después la base jurídica nacional. Es importante señalar que este trabajo de tesis dirigido a docentes de nivel medio superior tiene en estos documentos su base jurídica para atender a la diversidad. Algunas de las aportaciones más significativas desde el ámbito de la política internacional es, no solo las declaraciones como fundamento conceptual de la educación inclusiva, sino la firma por parte gobiernos y organizaciones regionales de convenciones y marcos de acción, desde los cuales se instrumenta la atención a la diversidad, convenios que además se ratifican cada determinado tiempo.

3.4.1 Instrumentos y referentes jurídicos internacionales

A continuación se enumeran algunos referentes de la educación inclusiva a nivel internacional, en esta parte se describe el tipo de documento, así como los artículos relacionados directamente con este trabajo de tesis:

Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad 1982: Es una estrategia global para mejorar la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades así como la plena participación de las personas con discapacidades. Consta de tres capítulos desde la perspectiva de los derechos humanos.

Convención de los Derechos del Niño, 1990: Es un convenio en realizado en el marco de la Organización de las Naciones Unidas ONU que establece 54 artículos para la prevención, protección, cuidado y derechos de los infantes atribuyendo responsabilidades a las naciones y dando acceso a la infancia a una perspectiva positiva y de desarrollo de su potencial.

Educación para Todos, Jomtien Tailandia, 1990: Es un compromiso y una coalición integrada por gobiernos, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de desarrollo que asumieron seis objetivos destinados a llevar educación a todos los ciudadanos de la sociedad concretados en 10 artículos y 24 marcos de acción. Se recordó en la conferencia, que la educación en la actualidad es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero. Se reconoció que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorezca el desarrollo social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. En la conferencia se hizo consciente de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal social.

Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño. Cumbre a Favor de la Infancia 1990: Reunión a favor de la infancia donde 71 jefes de estado, mandatarios y otros dirigentes mundiales refrendaron la declaración mundial sobre la sobrevivencia, la protección y desarrollo del niño. Se elaboró un plan de acción para alcanzar un conjunto de metas en plazos definidos destacando las metas de mejora de la condiciones de la vida de los niños y aumento de sus oportunidades en materia de supervivencia mediante un incremento en la prestación de servicios sanitarios a las mujeres y los niños; reducir la propagación de enfermedades susceptibles de prevención; crear nuevas

oportunidades para la prevención; ofrecer mejores servicios de saneamiento ambiental y alimentos y proteger a los niños en peligro.

Declaración de Managua y el Proyecto “Crecer Juntos”, 1993: 3 de diciembre día internacional de personas con discapacidad declarado por las Naciones Unidas y el lanzamiento del proyecto “crecer juntos en la vida comunitaria”, donde se establece el compromiso de trabajar en conjunto por el desarrollo de políticas en beneficio de las y los niños y jóvenes con discapacidades y sus familias, por una calidad de vida.

Declaración de Salamanca Sobre los Principios, Políticas y Prácticas de la Educación de las Necesidades Especiales, 1994: Fue una conferencia en el marco de las Naciones Unidas con la representación de 92 gobiernos para promover la educación para todos estableciendo un marco de acción con nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales, aportando directrices de organización, formación docente, apoyos externos a los centros, participación de la comunidad y recursos.

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, Barcelona 1996: Reunión de 61 ONG, 41 centros y 40 expertos en derecho lingüístico a raíz de la convocatoria de la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. La asamblea de representantes aprobó la declaración de los derechos lingüísticos contiene 52 artículos.

Comisión Internacional Sobre la Educación Para el Siglo XXI, 1998: Fue un foro en la sede de la UNESCO París, que recuerda la carta de las Naciones Unidas y la declaración universal de los derechos humanos y tiene en como base la reuniones de la 44ª. Y 45ª. Reuniones de la conferencia internacional de educación así como las resoluciones aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO en sus 27ª. Y 29ª. Reuniones. Dentro de la comisión se determinan las misiones y funciones de la educación superior con 17 artículos y contiene los marcos de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. En el documento resultado de la comisión se enumeran acciones que se deberán emprender en el plano internacional, en particular por la iniciativa de la UNESCO.

Convención Interamericana para la Eliminación de Toda las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, 1999: Es un acuerdo dentro del marco de la Organización de Estados Americanos OEA que consta de catorce artículos para la protección de los derechos de las personas con discapacidad y en rehabilitación basándose

en la declaración de los derechos del retrasado mental, declaración de los derechos de los impedidos, entre otros.

Cumbre del Milenio, 2000: Reunión entre miembros de los 189 países de la Organización de las Naciones Unidas en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York Estados Unidos donde se realizó un análisis del sistema de las Naciones Unidas así como su reforma, propuestas y medidas de organización y trazando 8 metas hasta el año 2015 para reducir el hambre, la pobreza, las enfermedades, la inequidad, la falta de educación, la falta de acceso al agua, saneamiento y detener el deterioro ambiental.

Foro Mundial de Educación. Educación para Todos Dakar, 2000: El objetivo de foro mundial realizado en Dakar es establecer 6 marcos de acción regionales que abarcan planes del año 2002 al 2015 para atender problemas de infancia, salud, educación y alfabetización, articulándose en el marco de la conferencia Jomtien realizada en 1990.

Educación para Todos en las Américas Santo Domingo, 2000: Es la renovación del Marco de Acción Regional realizado por los miembros de los países de América Latina, el Caribe y América del Norte. Se realiza un análisis de logros y temas pendientes, de los desafíos asumidos en el marco regional, de los compromisos del marco regional (dentro de la cual aparece la educación inclusiva modelo teórico de esta tesis) y el tema de cooperación internacional.

Declaraciones de Cochabamba Bolivia, 2001: La reunión de los ministros de educación de América latina y delgados de 34 países se inclinaron por ampliar las oportunidades de aprendizaje y dar prioridad a los grupos vulnerables. La declaración contiene 13 puntos y 54 recomendaciones, base del proyecto regional de educación elaborado por la UNESCO en coordinación con varios ministros de América latina y el Caribe.

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, 2001: Es una clasificación con un propósito múltiple, abarca estructuras corporales, actividad y participación, deficiencias, limitaciones de la actividad, restricciones en la participación y salud.

Década de Personas con Discapacidad en las Américas (2006-2016): Es una estrategia internacional entre los países pertenecientes a la Organización de los Estados Americanos OEA dentro de la comisión de asuntos jurídicos. Se manifiesta a través de un proyecto de acción con una misión y visión que buscan la comprensión y la inclusión educativa en

diferentes sectores como sociedad, educación, salud, empleo, accesibilidad y participación política.

Convención de los Derechos de la Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, 2006: Es un convenio internacional dentro del marco de la ONU que cuenta con 50 artículos para la protección de las personas con discapacidad. Además contiene 18 artículos para la regulación de los convenios.

Convención sobre de los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo Naciones Unidas 2007: Fue una reunión donde se reafirmaron compromisos de los derechos internacionales y destacando a la diversidad y discapacidad, reconociendo los artículos de la convención anterior.

Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004): Congreso celebrado en San José de Costa Rica con los representantes de los ministerios y secretarías de educación y organizaciones de padres de familia, con el propósito de avalar la educación inclusiva como posición regional.

Fuente: Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos, (2014). Derechos de los jóvenes. Consultado el 10 de Abril de 2014. [http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf\(3\).pdf](http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf(3).pdf)

Hasta aquí los referentes jurídicos internacionales que se integran tanto de convenciones como de declaraciones en torno a los derechos de los grupos vulnerables, es importante considerar la influencia que estos referente han tenido en las legislaciones en nuestro país, a continuación se enumeran los referentes jurídicos nacionales en torno de la inclusión educativa en México.

3.4.2 Instrumentos y referentes jurídicos nacionales

En esta parte se describen los referentes jurídicos a nivel nacional que sirven de apoyo para esta propuesta, especialmente aquellos que se relacionen directamente con la atención a la diversidad y la inclusión educativa en México. Se enumeran los referentes y se mencionan algunos artículos relacionados con este trabajo de tesis:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículos primero y tercero, DOF, Julio del 2011: Se prohíbe la discriminación por motivo étnico o nacional, de género, de edad, de discapacidad, de condición social o de salud, de religión de opinión, de preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana (art. 1). La

educación que imparta el estado contribuirá a la mejora de la convivencia humana, a fin de fortalecer la apreciación y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad (art. 3).

Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, DOF, 29 Mayo 2000: Ley que se fundamenta en el artículo 4º. De la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, consta de 56 artículos y tres artículos transitorios consagrados a la protección de la población menor de 18 años.

Ley Federal de Procedimientos Administrativos, DOF, 30 de Mayo del 2000: Ordenamiento que se aplica a los organismos descentralizados de la administración pública federal paraestatal, respecto de sus actos de autoridad, a los servicios que el estado preste de manera exclusiva y los contratos que los particulares pueden celebrar con el mismo.

Ley Federal para Eliminar y Prevenir la Discriminación, DOF, 20/3/2014: Decreto presidencial que establece un consejo nacional para prevenir la discriminación, contiene 88 artículos.

Ley Orgánica de Administración Pública Federal, DOF, 2014: Como parte de las funciones de la secretaría de desarrollo social se presentan en la ley aspectos como fortalecer el desarrollo, la inclusión y cohesión social mediante la instrumentación de políticas de combate a la pobreza, atención a las necesidades de los sectores más desprotegidos, la atención a los derechos de la niñez concretando programas especiales de atención a sectores especiales (artículo 32). Y el artículo 38 con los asuntos de la Secretaría de Educación Pública.

Ley General de Educación, Enero 2013: Se contribuirá a la mejora de la convivencia humana, para robustecer al educando junto con aprecio por la dignidad de las personas y la integridad de la familia (artículo 8). Coordinar un sistema de educación media superior que establezca un marco curricular común para incluso “la diversidad educativa” (artículo 12 Bis). También se incluyen como parte del marco legal el capítulo tres de la equidad en la educación artículo 32 donde se aboga por una mayor equidad educativa. Artículo 33 de las actividades, así como el capítulo IV.

Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, DOF 1 de Febrero de 2013: En general la ley tiene por objeto la coordinación entre la federación y las entidades federativas y los municipios para prevenir sancionar y erradicar la violencia contra de las

mujeres, desarrollando una perspectiva de género para empoderar a las mujeres. En particular el artículo 45 sección de la Secretaría de Educación Pública donde se dice: definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad, y no discriminación entre hombres y mujeres y el respeto pleno de los derechos humanos.

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, DOF, 21 de Enero de 2005: En el artículo 29 corresponde con las atribuciones de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2012: Esta ley tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individual y colectiva de los pueblos y comunidades indigenistas como el desarrollo, promoción y uso de las lenguas indígenas. Consta de 25 artículos, y algunos transitorios.

Reglamento de los Consejos Escolares de Participación Social en Educación: Básica: Estos consejos son el espacio donde convergen directivos, alumnos y la sociedad con el objetivo de impulsar el artículo tercero de la constitución. El reto de la calidad de la educación con equidad, comunidad participativa y creativa, en la tarea educativa. Es un antecedente de política pública en educación necesaria en el nivel medio superior.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: Diagnostico de la situación del país y de las situaciones de exclusión que a un país fragmentado y desigual creando un circulo de desigualdad y discriminación.se hace énfasis en las carencias de salud y la distribución de la población según la situación de pobreza en México.

Reforma Integral a la Educación Media Superior: Se basa en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato con base en cuatro pilares: un marco curricular común, oferta educativa, profesionalización de los servicios docentes y certificación nacional complementaria. Los planes y programas d estudio se reorientaran y serán enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional de Bachillerato. El SNB establece con el acuerdo 448 y los trabajos previos de los acuerdos 442, 444, y 447. El SNB se encuentra enmarcado por la diversidad y las competencias son el marco curricular así como las competencias docentes en la modalidad escolarizada, dentro de las competencias docentes se recalcan el uso de tecnologías de la información, identificar las características del planificar experiencias de aprendizaje y prevenir y resolver dificultades en el aprendizaje de las y los alumnos.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018: Se desprende del Plan Nacional de Desarrollo donde se establecen cinco metas: México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y un México con responsabilidad global. De ahí la Secretaría de Educación Pública elabora el Programa Sectorial de Educación con líneas de acción en educación básica, media superior, para el trabajo, deporte y cultura con una perspectiva de inclusión y equidad.

Las Personas con Discapacidad en México INEGI, 2004: Es un documento elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI donde se hace una revisión y estimación de los datos como cuales discapacidades existen en México, cuantas personas tienen discapacidad o cuantas personas tienen alguna discapacidad específica. Se hace una estimación de la población discapacitada en México y su acceso a servicios como salud, educación, trabajo. Se describen las discapacidades más comunes. Es una orientación que sitúa el trabajo en una perspectiva macro de sistema educativo nacional

Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, 2002: Este programa se inserta dentro el plan nacional de educación. Se hace una valoración del contexto actual del servicio a la educación especial y una evaluación de los servicios docentes especializados en la educación especial. De manera conjunta se propone la integración educativa así como la actualización del personal en educación general como repuesta a las necesidades de los alumnos así como apoyos técnicos a alumnas y alumnos con discapacidad en educación básica.

Fuente: Diario Oficial de la Federación: <http://www.dof.gob.mx/>

Todos estos instrumentos y referentes jurídicos han sido considerados para el diseño de este programa dirigido a docentes de nivel medio superior, a continuación se describe más específicamente la situación y los ordenamientos por los cuales se rige la actividad en los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS).

3.5 Marco CETIS

El marco curricular del Centro de Estudios Tecnológicos y de Servicios CETIS está concretado en tres componentes: componente de formación básica, componente de formación propedéutica y componente de formación profesional. Cada componente es el conjunto de asignaturas y secuencias formativas para las y los alumnos de los centros tecnológicos. Cada asignatura cuenta con una estructura de contenidos y metas de

aprendizaje. La primera instancia es básica, general para todo el alumnado, en la fase posterior cada alumno elige área y en la tercera fase el alumno elige dos materias por terminación dentro del área correspondiente a una especialización.

Los planes y programas curriculares definidos por el Acuerdo 653 para el Centro de Estudios Tecnológicos y de Servicios CETIS contiene estrategias didácticas divididas entre las áreas técnicas como administración y recursos humanos, contabilidad, diseño de modas, electricidad, electrónica, logística, mantenimiento automotriz, mecánica, preparación de alimentos y bebidas, producción de prendas de vestir, producción industrial de alimentos, programación, prótesis y asistencia dental, refrigeración y climatización, secretariado ejecutivo bilingüe, servicio de hospedaje o soporte y mantenimiento de computo entre otras. Dentro de la estructura de los centros se encuentran definidas las competencias profesionales, curriculares (disciplinarias y genéricas) y de productividad y empleabilidad del trabajo. La DGETI además proporciona a las y los docentes estrategias didácticas elaboradas por el Comité Interinstitucional de Formación Profesional Técnica que complementan a los programas de estudio de la estructura curricular bajo los acuerdos 345 y 653. Otro referente importante para la intervención en el nivel medio superior es el Acuerdo 447 y 712 donde se establecen las competencias docentes y el programa de desarrollo profesional de los docentes en este nivel, centrándose en 8 competencias principales.

Es necesario considerar el programa para el fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa, considerando lo establecido en el Acuerdo 684 y lo referente a la incorporación de alumnos discapacitados a las aulas regulares de la educación media superior. Por otro lado el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), tiene un marco de atención a la diversidad establecido por el Acuerdo 442. Y finalmente el Acuerdo 480 que marca los lineamientos de ingreso a instituciones del Sistema Nacional de Bachilleratos que se toma en cuenta en función del perfil de las y los maestros. Además de estos ordenamientos dentro del sistema DEGTEI existen diversas propuestas de atención a la diversidad que se explican a continuación.

3.6 Algunos programas actuales de atención a la diversidad en el nivel medio superior dentro del sistema DGETI

El Sistema de Educación Media Superior (SEMS) tiene diversos programas que articulan la educación en este nivel. Algunos de los programas toman en cuenta el ámbito docente, su formación, actualización y capacitación para cumplir con su función. Algunos programas

de actualización docente han sido aplicados en los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), dentro de la Dirección General de Escuelas Tecnológica Industrial (DGETI). Estos programas se encuentran vinculados con planes en la educación media superior como, Plan Caminemos Juntos, Plan Alerta Temprana, Plan de Sistema Nacional de Tutorías, Plan de Fomento a la Lectura, Plan Académico de Mejora atienden ámbitos administrativos, de infraestructura física y equipamiento, político-administrativo, vinculación social-comunitario, con líneas de acción como reuniones y capacitaciones dentro del marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Asimismo la Dirección General de Escuelas Tecnológica Industrial DGETI cuenta con una serie de *programas* que atienden de manera específica las necesidades de los CETIS bajo la supervisión de la DGETI. Algunos de los programas con los que cuenta la dirección como el Programa Académica CECYTL, Programa de Tutorías, Programa Construye T buscan atender los problemas de los centros en un nivel más concreto. Se ha publicado dentro del plan de formación docente el manual de promoción docente, además de que se imparten cursos de formación continua a las y los docentes en cada centro. También se han hecho evaluaciones a la formación docente en diversas partes de la república como por ejemplo la evaluación con la Norma ISO100015 a la formación docente en el CETIS 104 de la DGETI, donde se realizaron cuestionarios acerca de las necesidades de las y los docentes para el diseño de mejoras y cursos inter-semestrales dirigidos a los alumnos.

Para los maestros de nuevo ingreso la DGETI debería implementar cursos de inducción dentro del marco de la Ley Docente y las leyes reglamentarias de la reforma educativa. Cabe señalar que también se aproxima un padrón de evaluación en general para la certificación de calidad de los centros realizada por organismos como el INEE o la COPEEMS. En este sentido la Universidad Pedagógica Nacional, así como universidades como la de Sonora, han realizado investigaciones en los centros escolares CETIS, desarrollando herramientas como el Manual de Técnicas de Investigación Documental de la UPN, que se centra en la investigación de campo, este proyecto se realizó en el CETIS 107.

Dentro del sistema de los Centros de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios la atención a la diversidad ha tenido un impulso a partir de diversos estudios y encuestas (ENEMS, ENDIREC, ENADIS) que evidenciaron las problemáticas de la atención a la diversidad, por lo que se generó el programa Construye T en 2007, que ha sido implementado por el SEMS y la DGETI para desarrollar habilidades socioemocionales en los alumnos de nivel medio superior, para mejorar el ambiente escolar en los centros de estudio

CETIS. El programa está orientado básicamente al desarrollo de los alumnos por medio de actividades recreativas como concursos, becas, concursos, videos y fichas de actividades.

La principal crítica al programa la realizó la SEP que suspendió el programa en el año 2014 ya que no cumplió con las metas propuestas. El programa fue modificado en 2015 con algunas actividades más y presupuesto. Pero una de las principales fallas del sistema es que solo atiende a la diversidad de los alumnos dando espacios y dando presupuesto y espacios para actividades extracurriculares, pero sin tomar en cuenta la formación docente y el proceso educativo, ya que el programa construye T, en la práctica del CETIS 13, solo contaba con un maestro que organizaba las actividades, pero sin tomar en cuenta el proceso educativo dentro de las aulas, además de que pocos docentes están ligados a este programa, que por otro lado no provee de herramientas conceptuales y didácticas para la atención a la diversidad desde la enseñanza.

Además el programa se estructura fundamentalmente de manuales, guías e informes, ya que existen publicaciones del programa a nivel internacional, a nivel nacional y más concretamente a nivel estatal, además de los informes de resultados. Esto ha generado que la capacitación docente para articular este programa se de en forma irregular, ya que son las mismas escuelas la que deben interpretar el uso de los manuales. Además de que los presupuestos han sido abiertos a organizaciones de la sociedad civil que organizan y administran el programa y sus actividades.

En algunos casos como en el CETIS 13 el programa no se llevó a cabo desde 2011, ya que solo existía un pizarrón de actividades sin uso, esto solo en su primera etapa. Desde el punto de vista inclusivo construye T cuenta con una intención y un marco inclusivo, pero algunas actividades siguen fomentando la competencia. El resultado de varios factores ha contribuido al desarrollo de la vertiente inclusiva dentro de la educación en México, más específicamente en los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) que se encuentra en el nivel medio superior, estos elementos se toman en consideración para el diseño del programa pues este se apega tanto a los acuerdos emitidos por la SEP como con las legislaciones vigentes. A continuación se desarrolla el diseño del programa que considera tanto elementos conceptuales como jurídicos.

4. Procedimiento para el diseño instruccional:

4.1 Consideraciones previas

En esta segunda parte se desarrolló el diseño instruccional del programa que dio soporte al curso dirigido a atender a la diversidad y crear ambientes de aprendizaje. La detección de necesidades es básica para la formulación de un programa que organice y especifique las condiciones de instrucción que se requieran para que el proceso de aprendizaje docente se desarrolle efectivamente. La finalidad del programa es especificar las experiencias, el ambiente escolar que conduzcan a los docentes a reflexionar y aprender.

La programación tiene el objetivo de hacer del aprendizaje natural un elemento de curiosidad para desarrollar competencias por medio de procesos de modelización, reciprocidad, interacción que detonen los motivos intrínsecos de los participantes en el programa acomodando los objetivos, contenidos y actividades con principios psicopedagógicos (Moriña, 2005; Patterson, 1988). Se realizó un análisis del clima en el aula desde un paradigma ecológico de investigación, partiendo de las demandas del entorno para el análisis de la vida en el aula.

El aula es un entorno donde la o el docente administra las actividades mediante una serie de normas (Márquez y Páez, 2005; Martínez, Casados), haciendo valoraciones que dan lugar a comportamientos, esto es la actividad instructiva, un medio de encuentro y estructuración del aula, consciente o inconscientemente para el docente. En el aula se da un intercambio social y cooperativo, la interacción entre profesor y las y los alumnos es diferencial según sus resultados sean buenos o malos, así como de sus expectativas (Medina 1980; Martínez y cols. 2005).

En esta parte se buscó comprender como las y los docentes trabajan desde un análisis de la enseñanza con la visión de la diversidad, datos que las y los alumnos aportan. Se realizó la descripción de una investigación realizada a través de un cuestionario, aplicado a alumnos de CETIS. El objetivo de esta primera recolección de datos era conocer la actitud de los alumnos hacia el clima del aula y el centro educativo. El diseño del programa surge a partir de la detección de necesidades acerca de la problemática de exclusión en las aulas, deserción escolar y bajo rendimiento académico. Se tomaron en cuenta los problemas registrados por estudios nacionales en el nivel medio superior, no solo por los encuestas a

nivel nacional como la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior, lineamientos institucionales o trabajos de investigación educativa.

Además de estos datos nacionales, los datos registrados para la contextualización de la propuesta en una investigación para detectar necesidades y barreras para el aprendizaje y la participación en centros de estudios ubicados en zonas urbanas, en especial en el nivel medio superior como es el caso de los Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios CETIS ubicados dentro del Distrito Federal, en especial en las delegaciones Iztapalapa, Xochimilco, Cuauhtémoc e Iztacalco, donde se realizaron la primera recolección de datos.

Los docentes tienen una trayectoria y un bagaje de experiencias así como la constante actualización y búsqueda de elementos que hagan su labor más eficaz evitando el desgaste de atender a una cantidad grande de alumnos lo que les requiere el uso de más energía, desgaste mental y más fatiga asociada a la función docente (Díaz Aguado, 1996). Pero es importante subrayar que el beneficiario último del curso son las y los alumnos y su aprendizaje en concreto buscando la implementación de estrategias para el trabajo cooperativo en el aula. Se ha partido de una fase de detección necesidades y barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas, complementado con datos acerca de la planeación de la enseñanza y colaboración entre docentes. Se realizaron también entrevistas semi-estructuradas maestros para partir de las necesidades y los obstáculos para el aprendizaje.

El modelo de asesoramiento para dar atención a la diversidad es un modelo colaborativo que se basa en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada en este caso los docentes. En este modelo de asesoramiento se busca formar docentes que tomen decisiones y resuelvan problemas de manera consensuada (Nieto 2005).

Se debe partir de una relaciones con igualdad de estatus, en este modelo se refleja la condición de colega o amigo crítico en el cual se deposita la confianza para trabajar en una relación mutua. Por así decirlo se renuncia a la visión técnica de asesoramiento a través de una relación autentica donde se vea favorecida la formación de las y los docentes a través de la colaboración, esto nos da por resultado que en las aulas se implementen estrategias de aprendizaje colaborativas también, y se de atención a las barreras que existen en la diversidad de aulas en el nivel medio superior para el aprendizaje y la participación (Herrera, 2009). Las sesiones de asesoramiento que se incluyen en la planeación del programa se

caracterizan por estrategias como la exhortación, la provisión, formación, indagación y la coordinación de la actividad del asesor y de los docentes (Nieto, 2000).

Se planea que se compartan las experiencias para reafirmar el respeto y la consideración, intentando establecer acuerdos implicando a los docentes en la resolución de problemas. Se debe tener una relación de ayuda, la ayuda puede ser espontánea, voluntaria, generalizada en tiempo y espacio e imprevisible pero siempre debe ser considerada en el trabajo colaborativo (Nieto, 2000).

La detección de necesidades y barrera para la participación y el aprendizaje ha servido para la identificación de necesidades intrínsecas de las y los alumnos. El objetivo de este diseño es desarrollar un curso corto enmarcado dentro de un programa de asesoramiento externo a docentes de educación media superior de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial DEGETI para atender a la diversidad del alumnado en las aulas. Posteriormente se realizó una detección de necesidades con los docentes del CETIS 13.

Posteriormente se realiza la formulación del objetivo, la delimitación de contenidos, la fase de implementación y la fase de evaluación y seguimiento. El marco donde se inserta el Programa de Asesoramiento Psicopedagógico para la Formación Docente, que de atención a la diversidad del alumnado en las aulas, se encuentra determinado por la necesidad de establecer el concepto de colaboración en el contexto educativo. La colaboración se inserta dentro de un marco socio-constructivista, donde la colaboración está mediada por la empatía en el proceso de socialización, no puede haber colaboración si no hay empatía entre los participantes de las actividades colaborativas y cooperativas (Moriña, 2005).

4.2 Fase de detección de necesidades

Se recabaron datos por medio de una escala Likert (Gross, R. 1998) y una entrevista (Flick, 2005) acerca de la colaboración realizada a docentes del CETIS número 13, perteneciente al Subsistema de Educación Media Superior DEGTI y donde se implementa la propuesta. El objetivo de esta fase fue explorar y describir el clima y el trabajo en equipo en las aulas (Medina 1980, Martínez 2005, Díaz Aguado 1996) y centros de educación CETIS en un primer cuestionario y entrevista realizadas a docentes, alumnas y alumnos de diversos centros de estudios CETIS dentro del Distrito Federal.

Es importante considerar la interacción e interdependencia que se producen en las actividades dentro del centro y las aulas, la convivencia dentro de ellas, así como la colaboración entre docentes en los centros escolares del nivel medio superior y en específico del CETIS 13 para identificar barreras que impidan el desarrollo, la participación y el aprendizaje. Se realiza una evaluación de la comprensión que tienen las y los docentes de la convivencia entre estudiantes de diversos orígenes sociales y culturales por medio de una adaptación de los indicadores de evaluación de la inclusión en contextos educativos *Index for Inclusion* propuesto por Booth y Ainscow (2000).

4.2.1 Descripción de la identificación de necesidades

La detección de necesidades se inició con un proceso exploratorio y descriptivo. Se realizó por medio de una escala Likert para docentes que evalúa la inclusión educativa, y un cuestionario para alumnos. Ambos se utilizaron para medir su actitud ante las tres variables que se analizan, como son la diversidad, inclusión y colaboración (Booth, 2000; Ainscow, 2001b). El enfoque cuantitativo del cuestionario se complementa con una perspectiva cualitativa, con datos resultados de una serie de entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de los Centros de Estudios Tecnológicos Industria y de Servicios CETIS.

4.2.2 Población

En la recolección de datos descriptivos para el diseño del programa de asesoramiento a docentes para atención a la diversidad donde la población seleccionada se dio a partir de una solicitud hecha a la subdirección del CETIS 13, que dispuso 12 docentes del CETIS 13 pertenecientes a las formación básica, propedéutica y profesional de las carreras de contaduría, alimentos y servicios de hospedaje. Además 30 estudiantes de educación media superior de los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios CETIS de los semestres 2, 4 y 6 que decidieron participar voluntariamente contestando los cuestionarios.

4.2.3 Escenario

Los cuestionarios se aplicaron al salir de los centros educativos en un contexto informal donde se le cuestiono acerca de su experiencia en el centro educativo. Los cuestionarios aplicados a los docentes se realizaron en el CETIS número 13 en oficinas, salas de maestros y aulas del centro de acuerdo con los horarios disponibles de las y los maestros del turno vespertino (único).

4.2.4 Instrumento

La evaluación se da por medio de escalas de actitud como instrumento (Ainscow, 2001b, Booth y Ainscow, 2000), consta de una selección de indicadores aplicados a docentes de los centros de educación CETIS, se realizó una adaptación en función del lenguaje, contexto, comprensibilidad y direccionalidad de las preguntas. También se recaba información acerca de las estrategias de colaboración que se están implementando en la actualidad en las aulas de nivel medio superior por medio de una entrevista. Cada cuestionario y entrevista dirigida a docentes fue seleccionado en función de la variable actitud hacia la diversidad, la inclusión y la colaboración. En los cuestionarios y entrevistas realizadas a estudiantes, la variable que guio la selección de indicadores es la cooperación y el clima de aula y en el centro escolar.

Se aplicaron 2 escalas Likert: una para maestros y otra contenida en el cuestionario alumnos (Ainscow, 2001b; Booth, 2000). En la escala para maestras y maestros, la variable a evaluar es la colaboración entre docentes y la inclusión educativa del centro. En la escala para estudiantes la variable de investigación fue el clima del aula y su participación en el aula y en el centro. También se realizaron entrevistas semi-estructuradas para alumnos y docentes que se contrastan y complementan con la información cuantitativa, las guías de las entrevistas se encuentran en la parte de anexos, las entrevistas también fueron grabadas en audio.

En cuanto al análisis de los instrumentos, estos se validaron (Reyes Lagunés, 2010; Kerlinger, 2001) por medio de la revisión de docentes del área de diseño de programas y del área de estadística y métodos cuantitativos de la Universidad Pedagógica Nacional para la adecuación de los ítems tomados del *Index For Inclusion* (Ainscow, 2001b). Se confirmó el coeficiente Alfa de Cronbach y se obtuvo el índice de homogeneidad general de los instrumentos, y por cada ítem para validar su confiabilidad. A continuación se presentan los

datos de la aplicación de las escalas piloto correspondientes a la validación del instrumento. Algunos maestros realizaron observaciones a la construcción de la escala tanto en su desarrollo metodológico como en las proposiciones y preguntas. Esta validación (Reyes Lagunes, 2010) fue realizada por el maestro Juan de Dios Hernández (metodología cuantitativa), la maestra Julie Orozco (diseño de programas) y la maestra Claudia Tomasini (CETIS 13). A continuación se presenta la tabla de datos y el coeficiente de fiabilidad de la escala tomada del Index (Booth y Ainscow, 2000):

Tabla de datos de la prueba piloto realizada a la escala de actitud

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21. puntaje total	
1	3	3	3	4	2	2	2	1	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	2	3	3	62
2	2	3	3	4	1	3	3	3	3	2	4	2	3	3	3	3	1	3	3	3	2	57
3	1	1	1	4	2	4	3	3	3	1	3	2	4	4	3	4	3	4	3	3	2	58
4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	77
5	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	70
6	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	1	52
7	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	54
8	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	55
9	4	4	4	1	4	1	1	1	1	4	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	4	45
10	1	1	1	4	1	4	4	4	3	1	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3	2	61
11	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	4	45
12	4	4	4	1	4	1	1	1	1	4	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	4	45
var	1.060606	0.878788	0.878788	1.424242	1.295455	1.174242	0.931818	1.356361	0.818182	1.356361	0.454545	0.816361	1.181818	1.356361	1.181818	1.537879	1.537879	1.174242	0.969697	0.969697	1.116361	23.462122

Fuente: Datos recabados en el CETIS 13

Tenemos como varianza del total de puntos 23.46, y como sumatoria de la varianza por pregunta 90.02. El coeficiente alfa de Cronbach correspondiente es de .8059.

En esta parte se buscó comprender como las y los alumnos aprenden desde un análisis de la enseñanza desde la visión de los alumnos y la interpretación y datos que las y los alumnos aportan (Kerlinger). Se utilizó la escala Likert (Booth y Ainscow, 2000), y preguntas numéricas continuas y abiertas acerca de la variable clima del aula (Martinez y Casados, 2005), para conocer el ecosistema de las y los alumnos, la dinámica de sus clases, las

características de las y los profesores, y la comunidad donde se enmarca el centro, para recoger de manera sistemática y fiable este tipo de información, dando un análisis global, estableciendo rasgos comunes de la interacción en el aula, el ambiente y la comunicación dentro del análisis socio-emocional (Medina, 1980)

El instrumento para alumnos está integrado de cinco preguntas, cuatro numéricas continuas y una de opción múltiple, 4 preguntas de escala Likert y 3 preguntas abiertas para alumnas o alumnos, donde se busca conocer ¿Cuál es el clima en las aulas de los CETIS? Y ¿Cómo se desarrolla este clima en las aulas? En este caso la escala también tiene la función evaluar la actitud de las y los alumnos respecto del clima del centro y del aula, así como para aportar elementos del diseño del curso.

La recolección de datos se dio en función de las preguntas de investigación siguientes: ¿cómo se desarrolla el ambiente en el aula? (para los alumnos), y ¿cómo se da la colaboración entre docentes? (para los profesores y profesoras)

4.2.5 Procedimiento

Las escalas de actitud fueron aplicadas a docentes asignados por la subdirección del plantel, las escalas fueron entregadas a los docentes para su contestación, que se dio en un plazo de 20 minutos.

La entrevista con las y los profesores se realiza de manera individual de acuerdo con las oportunidades de tiempo y espacio en las actividades, en la entrevista se le pide al docente que conteste la escala para posteriormente contestar unas breves preguntas en una entrevista acerca de educación inclusiva, la mayoría de las y los docentes colaboro con él y trabajo y la recolección de datos, algunas docentes se resistieron a participar e incluso obstaculizaban la recolección de datos. Los cuestionarios fueron aplicados a treinta alumnas y alumnos de los Centros de Estudios CETIS a la salida del centro escolar, por medio de un cuestionario y una breve entrevista realizada en diferentes centros del área metropolitana de la Ciudad de México como el CETIS 13, 153, 53, y 39.

4.2.6 Análisis de los datos recabados con docentes

En primer lugar se analizaron los datos que arrojaron las escalas aplicadas a las y los docentes. La escala se compone de cuatro valores del cero al 3: cero equivale a la respuesta “necesito más información”, 1 corresponde a la respuesta en “desacuerdo”, 2 al valor “indiferente” y 3 al valor “de acuerdo”.

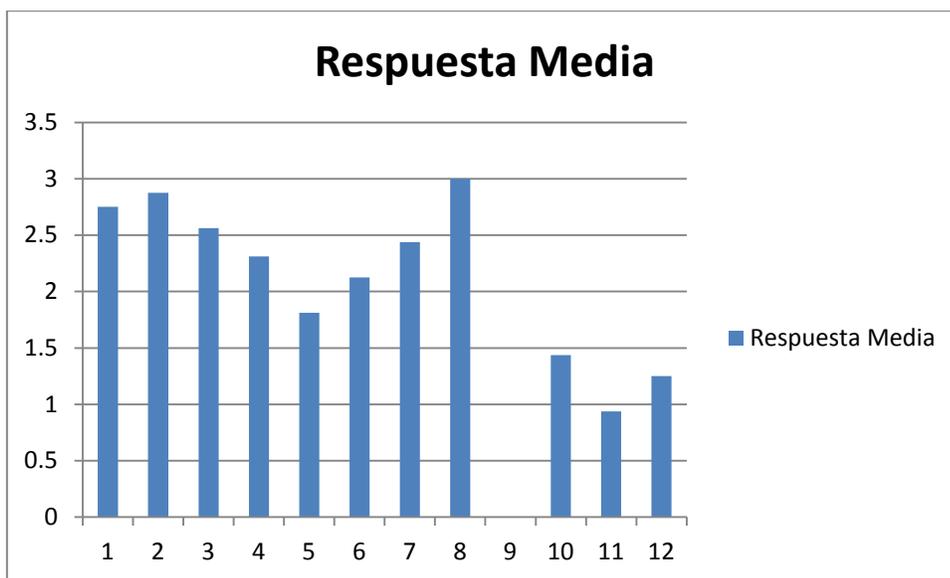
La escala Likert es una escala de actitud construida con las variables diversidad, inclusión y colaboración en relación a tres ámbitos del centro escolar las prácticas, las políticas y la cultura (Booth, 200). Lo que en realidad “mide” la escala aplicada a los docentes del CETIS 13 es su disposición hacia las variables, la existencia de situaciones y necesidades relacionadas con la diversidad (Gross, 1998; Albert Gómez, 2007; Padua, 1979).

La escala se interpreta de acuerdo con la localización de tres cuartiles que dividen la muestra en cuatro valores (Padua, 1979). El primer valor corresponde a la falta de información; el segundo valor corresponde al desacuerdo con las variables; el tercer valor corresponde a la indiferencia hacia las variables; y el cuarto valor corresponde al acuerdo con las variables (Albert Gómez, 2007).

Es preciso señalar que la división significativa se encuentra en el tercer cuartil, entre el valor indiferente y el valor de acuerdo, pues entre estos dos valores se evidencia la disposición de las y los docentes a la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la colaboración en el centro escolar. De manera general la muestra tomada de 12 docentes tiene una media de 31.3333 en los puntajes alcanzados por los docentes. Esta cifra coloca la media muestral por debajo del tercer cuartil que se coloca en 36 puntos.

La cifra grupal alcanzada por las y los docentes de 31.3333 cae dentro del rango del valor “indiferente” que va desde los 24 puntos hasta los 36, la cifra se coloca justo 4.6667 por debajo del tercer cuartil, además solo 50% de la muestra alcanza un valor “de acuerdo” con la inclusión educativa, aunque el otro 50% tiene respuestas negativas. A continuación se presentan las gráficas de las respuestas medias alcanzadas por las y los docentes:

Tabla 9. Media alcanzada por cada docente

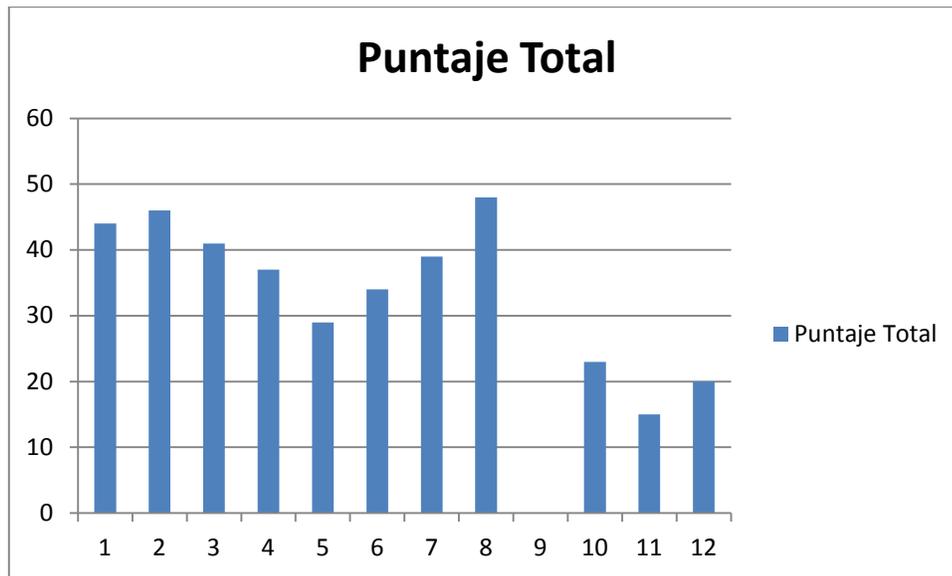


Fuente: Escala Likert de actitud hacia la inclusión educativa para docentes

Esto revela como indiferente o negativa la disposición de las y los docentes a atender a la diversidad del alumnado, a la inclusión educativa y la colaboración en las aulas. Inicialmente la indiferencia mostrada por las y los docentes se asocia a las prácticas tradicionales de organización escolar, manejo de contenidos, programación y evaluación en el aula. Otro dato significativo es la respuesta promedio de la muestra que equivale a 1.958333. Esta cifra revela que la respuesta promedio es negativa o con un desacuerdo significativo hacia la inclusión educativa, ya que el valor ni siquiera alcanza la indiferencia.

Este dato es también muestra de una necesidad profunda del centro, la disposición negativa de los docentes para atender a las y los alumnos de manera inclusiva y grupal por una parte, y la existencia de prácticas y procedimientos discriminatorios en el centro y las aulas, lo cual se asocia con el clima del centro y de las aulas. Además el 50% de la muestra respondió de una manera negativa hacia la inclusión educativa. A continuación se presenta la gráfica del puntaje total alcanzado por las y los docentes:

Tabla 10. Puntos alcanzados por cada docente

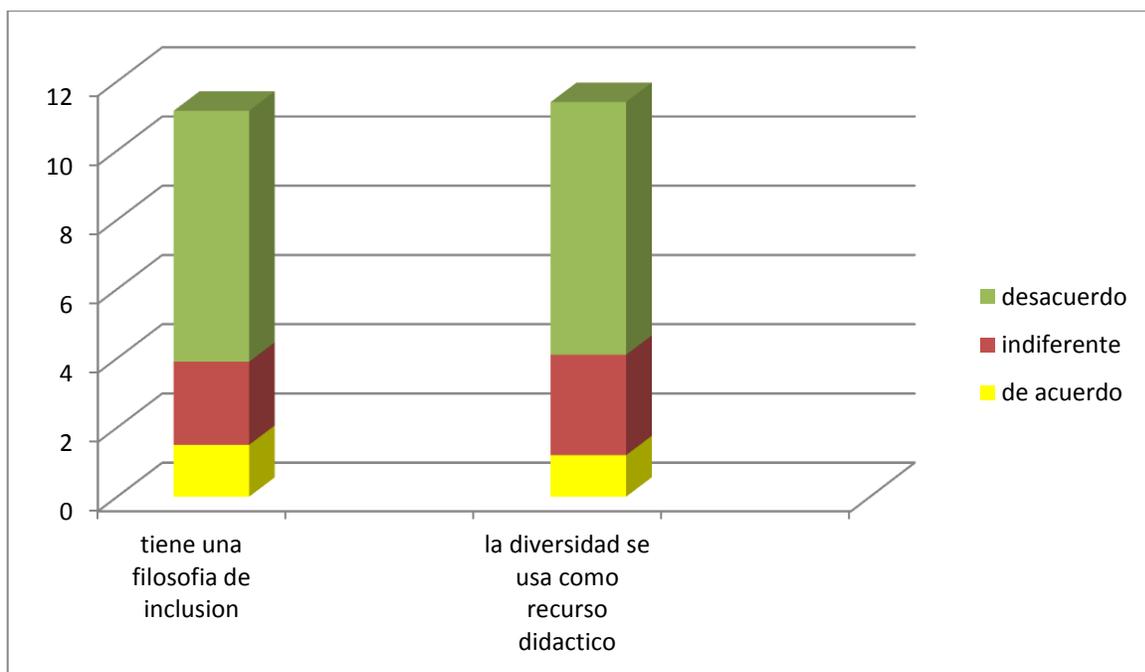


Fuente: Escala Likert de actitud hacia la inclusión educativa para docentes

En el análisis por ítems el indicador número uno registro resultados que indican que el 58% de las y los profesores tienen una disposición negativa hacia el concepto de inclusión educativa. Es interesante la contratación de las informaciones recabadas por los docentes alrededor del 41% de los docentes dicen compartir una filosofía de inclusión en la escala Likert marcando la opción totalmente de acuerdo, al ser cuestionados dicen conocer el significado del concepto diversidad de alumnado, aunque en la triangulación con otros ítems muestra la ambigüedad de algunas posturas individuales.

Por otro lado aparecieron algunas denuncias de profesores se han escuchado acerca de un clima de simulación entre docentes, pues al parecer las diversas academias como la de matemáticas, ecología o contaduría conviven en un ambiente de aparente tranquilidad pero al decir de algunos maestros existe una simulación de trabajo colaborativo para justificar las planeaciones grupales. A continuación se presentan los resultados de dos ítems realizados a docentes de nivel medio superior transformando los resultados para obtener el coeficiente alfa de cronbach con varianzas:

Tabla 11. Resultados de dos ítems de la escala Likert



Fuente: Escala Likert de actitud hacia la inclusión educativa para docentes

El análisis por ítems en la escala es una herramienta útil en la detección de necesidades y barreras para el aprendizaje en el centro educativo CETIS. El ítem número 1, que se relaciona con variable inclusión tiene una media de 1.5, que se ubica dentro del cuartil 1 con el más bajo valor aunque acercándose al segundo valor, en esta pregunta se hace referencia a la existencia de una filosofía de inclusión compartida entre el personal del centro, las alumnas y alumnos, y los padres de familia, la media indica problemas en la comprensión de la inclusión como concepto, además de la falta de colaboración con las familias lo cual refleja problemas en la atención a las y los alumnos, es posible incluso que aún no exista colaboración entre los docentes, además este ítem indica que el 58.3% de las y los docentes tiene una actitud indiferente o en desacuerdo con la inclusión en el centro. El ítem numero dos tiene una media muestral de 1.8333 dentro del rango más bajo que es el desacuerdo.

Aquí el 50% de la muestra tiene una actitud positiva hacia la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el centro aunque se encuentra en el rango más bajo, la media baja por 2 respuestas en las cuales se manifiesta la necesidad de información al respecto. El segundo indicador nos revela la disposición positiva de la mitad de la muestra

para trabajar en el aula, aunque el otro 50% se mantenga indiferente o en desacuerdo, una necesidad revelada en este ítem es la disposición de los docentes a “eliminar” las barreras del aprendizaje. El ítem número tres registra un valor de 1.9166, dentro de los valores en desacuerdo, con un 66.6% que muestra la falta de disposición de las y los docentes para trabajar con nuevos maestros y la falta de mecanismos para acompañar a los docentes que ingresan a trabajar al CETIS. Mientras que el ítem cuatro equivale a 2 en el cuartil indiferente, con un 50 % de respuestas en su opinión respecto de las instalaciones del centro, en este mismo ítem se muestra que el 33.3% de la muestra tiene respuestas en desacuerdo con las instalaciones y la inclusión.

En la pregunta número cinco la respuesta media de los docentes de la muestra fue de 1.8333 (indiferente) por lo que el 75% de los docentes se mostró indiferente o en desacuerdo a el apoyo y la coordinación entre docentes, se evidencia también una falta de información constante en la muestra con respuestas de nivel bajo. Esto revela incluso la falta de cohesión interna dentro de las actividades del centro, lo que además nos revela la falta de comunicación entre docentes para el manejo de conflictos y situaciones relacionadas con la atención a la diversidad. El indicador número seis es igual a 2 en su respuesta media, aquí el 58% está a favor de que existen actividades de formación docente que proporcione esquema atención al alumnado.

El ítem número siete equivale a 1.75 en la media de las respuestas de las y los docentes de la muestra, solo el 58% de los docentes no están de acuerdo con que las políticas de necesidades especiales son políticas de inclusión, de aquí se puede deducir la falta de información al respecto y la confusión en el significado del concepto de inclusión educativa y la atención a las necesidades educativas especiales, especialmente relacionada al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

El ítem número ocho registra un valor de 1.5833 en la respuesta media, un valor bajo que tiene también solo el 49% de aceptación en el apoyo psicopedagógico del centro. El ítem número nueve tiene una media de 2.25 un valor medio identificado como “indiferente” con un 50% de aceptación en cuanto a que sus clase promueven el acceso de las clases para el alumnado, además también hay 50% de resultados negativos. El diez tiene un promedio de 2.1666 valor intermedio pero negativo pues el 58% registran respuestas negativas hacia la comprensión de las diferencias.

El ítem número once tiene un promedio de 2.333 valor negativo hacia la colaboración entre los alumnos, lo cual sugiere además que existen prácticas tradicionalistas en la organización de las aulas del CETIS.

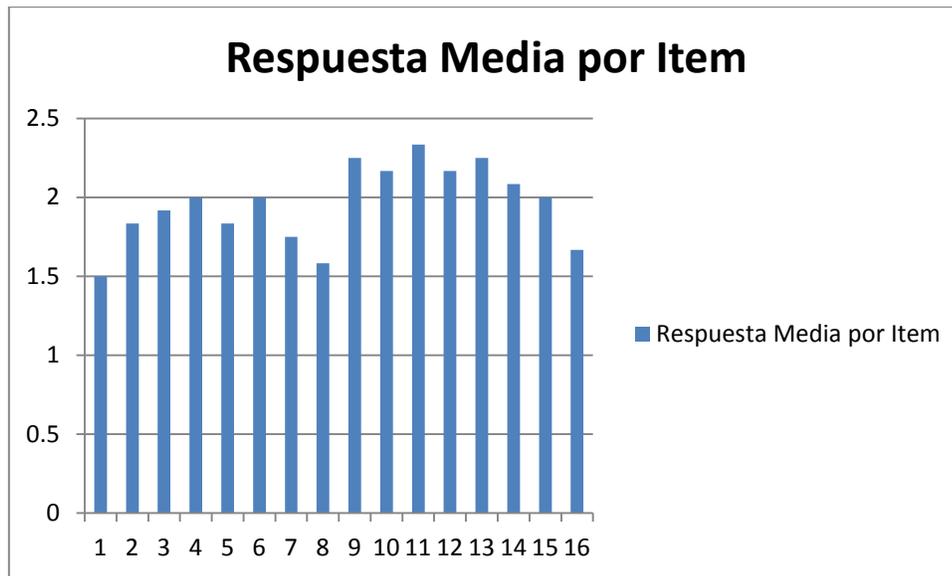
El ítem número doce tiene una respuesta media de 2.1666 con un porcentaje de 50-50 en la aceptación-rechazo de que la base de la disciplina en el aula es el respeto mutuo, cabe señalar que también se puede considerar una reflexión acerca de lo que implica el respeto y la observación del otro para atender los obstáculos del aprendizaje.

La pregunta trece de la escala tiene 2.25 como medio valor intermedio pero negativo hacia la colaboración entre docentes para la programación de las actividades en el aula, además el 33.3% se muestra totalmente indiferente a la colaboración entre docentes. En la pregunta número catorce se registró un valor medio de 2.0833 valor que muestra la indiferencia hacia el aprovechamiento de los recursos de la comunidad, esto implica que incluso se desconocen estos recursos y su uso.

El ítem número quince tiene una media de 2 que no se acerca al valor positivo al contrario se registra una actitud indiferente hacia el reconocimiento de los docentes en el CETIS, además el 66.64% de los docentes tiene respuestas negativas en esta pregunta.

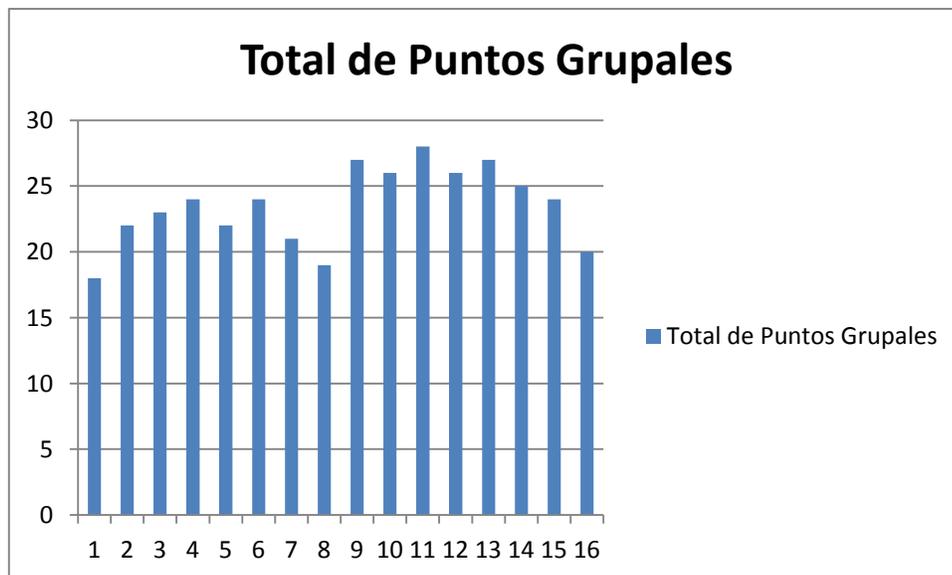
En la última pregunta la pregunta diez y seis se registró una media grupal de 1.666 valor en desacuerdo con que la diversidad se use como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje esta pregunta revela el desconocimiento y la falta de información respecto del concepto de diversidad, y su tratamiento como tema transversal en el aula, además este ítem tiene un porcentaje de 66% de respuestas negativas. A continuación se presentan la gráfica de la respuesta media por ítem y el puntaje total alcanzado por las y los docentes por ítem:

Tabla 12. Media de cada pregunta alcanzada de manera grupal



Fuente: Escala Likert de actitud hacia la inclusión educativa para docentes

Tabla 13. Total de puntos alcanzados de manera grupal por las y los docentes



Fuente: Escala Likert de actitud hacia la inclusión educativa para docentes

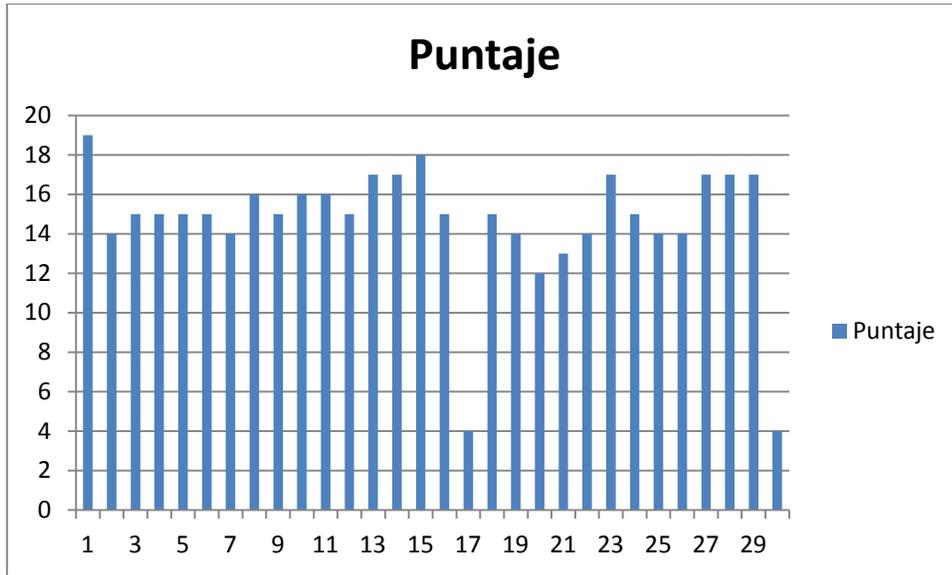
En general el análisis se da en varios niveles primero a nivel grupal sacando una media de sus resultados y algunos porcentajes que ilustren de manera general la muestra como lo es la respuesta media total de la muestra. En segundo lugar el análisis por ítems, a través de la media y algunos porcentajes significativos que clarifiquen la actitud hacia la inclusión, la existencia de prácticas discriminatorias en el centro y la falta de información. Se registró una media general de 1.9583. Que se ubica cercana al valor de indiferencia, más precisamente a poco menos de .05 de pasar del valor en desacuerdo al valor de indiferencia.

Otra forma de análisis grupal de la escala es obtener tres cuartiles a los puntajes de las respuestas por ítem lo cual nos da información de la actitud grupal por ítem, por ejemplo los ítems más bajos registrados son el uno y el ocho con 18 y 19 puntos respectivamente lo cual los coloca cerca del segundo cuartil que divide la disposición en desacuerdo e indiferente hacia la inclusión y hacia el apoyo psicopedagógico, respectivamente, además se revela la falta de prácticas inclusivas y la necesidad de información. Las respuestas grupales por ítem tienen una media de 23.5 valor cercano al segundo cuartil ubicado en el punto número 18, aunque dentro del valor de indiferencia se considera un valor negativo hacia la inclusión educativa en el CETIS.

4.2.7 Análisis de Datos Recabados de los Alumnos

En segundo lugar se analizaron los datos obtenidos con el cuestionario aplicado a alumnas y alumnos. Primero se analizó la escala de actitudes construida con la variable clima del centro escolar. La escala se compone de cuatro preguntas: ¿Cómo es el ambiente en el centro escolar?, ¿Cómo es el ambiente en el aula?, ¿Cómo es el tiempo que pasas en la escuela? y ¿Cómo consideras tu asistencia a la escuela?, con cinco valores: muy bueno, bueno, regular, malo y muy malo. Para el análisis de la escala se dividirán los resultados finales en cinco rangos uno por cada valor de la escala desde muy bien- muy mal, para que faciliten su exposición. Lo que mide realmente la escala es la disposición de la diversidad hacia el ambiente o el clima escolar y su relación con su asistencia. A continuación se presenta una gráfica que muestra los puntajes (Albert Gómez, 2007; Padua, 1979), alcanzados por la diversidad de manera general en la escala con un máximo de 20 puntos:

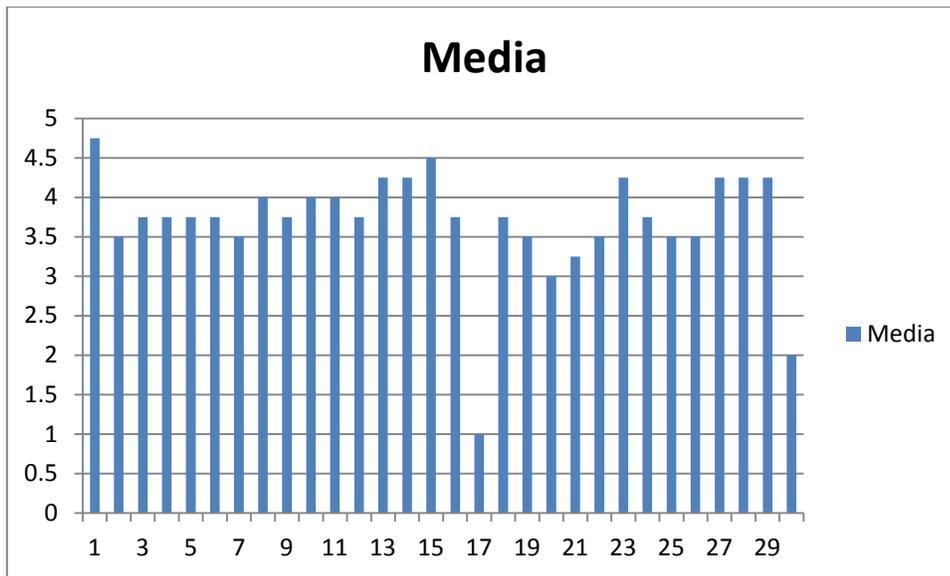
Tabla 4. Puntaje alcanzados por cada estudiante



Fuente: Escala Likert de actitud hacia el clima del centro escolar

En general se tiene la media del total de puntos alcanzados en la muestra, equivale a 14.6333 que se coloca dentro del rango de “regular”, por lo cual la actitud hacia el centro escolar se registra como “regular”, lo que evidencia que el clima de los centros educativos CETIS es caracterizado por un clima de aprendizaje regular o negativo. Además el 83.33% de los alumnos considera que el clima del centro es de regular a malo registrando respuestas negativas. A continuación se presentan las gráficas de la respuesta media emitida por los estudiantes:

Tabla 5. Media alcanzada por cada estudiante



Fuente: Escala Likert de actitud hacia el clima del centro escolar

También se registró una respuesta promedio de entre estas medias de 3.6916 general en la muestra, lo que revela que aun esta media del promedio general de respuestas se coloca dentro del rango de “regular” con un valor negativo o bajo, pues evidencia la disposición negativa de las y los alumnos a considerar el ambiente del centro como bueno, lo que revela un ambiente escolar con barreras para el aprendizaje y la participación.

También se puede observar el análisis ítem por ítem. En primer lugar la primera pregunta ¿Cómo es el ambiente en el centro escolar? Donde se registró una respuesta promedio de 3.5666 que queda dentro del rango de “regular”, de hecho lo que sugieren las respuestas de las y los alumnos es que el clima del centro es regular, la calificación de regular es un valor negativo en la estimación de la inclusión educativa en el CETIS.

Aunque el 63% considera bueno el clima del centro el otro 37% registra repuestas negativas. El análisis grupal de esta primer pregunta registra que el grupo alcanzó un valor de 107 puntos dentro del rango de bueno, esto aunque podría parecer alentador muestra que un porcentaje menor de la muestra percibe al centro de manera hostil o negativa dándole valores bajos.

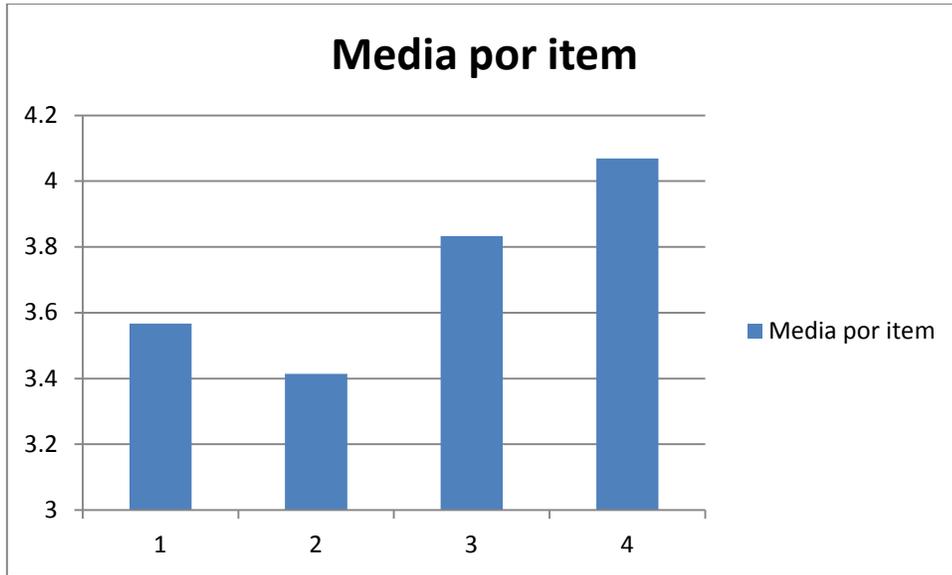
En el segundo ítem que corresponde a la pregunta ¿Cómo es el ambiente del aula? se registró una respuesta media con un valor de 3.4137 que queda dentro del rango de regular, además de que el 56% considera el ambiente en las aulas de manera negativa. En el puntaje alcanzado grupalmente se registraron 99 puntos que también caen en el valor de regular para el ambiente en el aula.

En el ítem número tres se tiene una respuesta promedio de 3.8333 que aun dentro del rango de “regular” se acerca al valor de “bueno” en referencia al tiempo que pasan las o los alumnos en la escuela, aunque se registra que el 80% de las respuestas son favorables o positivas, un porcentaje menor registra aun respuestas negativas. En el análisis grupal se alcanzaron 115 puntos dentro del rango de “bueno” para la actitud de los alumnos con respecto el tiempo que pasan en el centro.

En el ítem número cuatro se registra una respuesta media de 4.68 dentro del rango de bueno para la disposición a la asistencia a la escuela de las o los alumnos con la mayoría de respuesta positivas alrededor de un 93.4% y en el análisis grupal se obtuvieron 118 puntos también dentro del rango positivo. Cabe mencionar que a nivel grupal se tiene una media de 109.75 que cae en el rango de respuestas positivas.

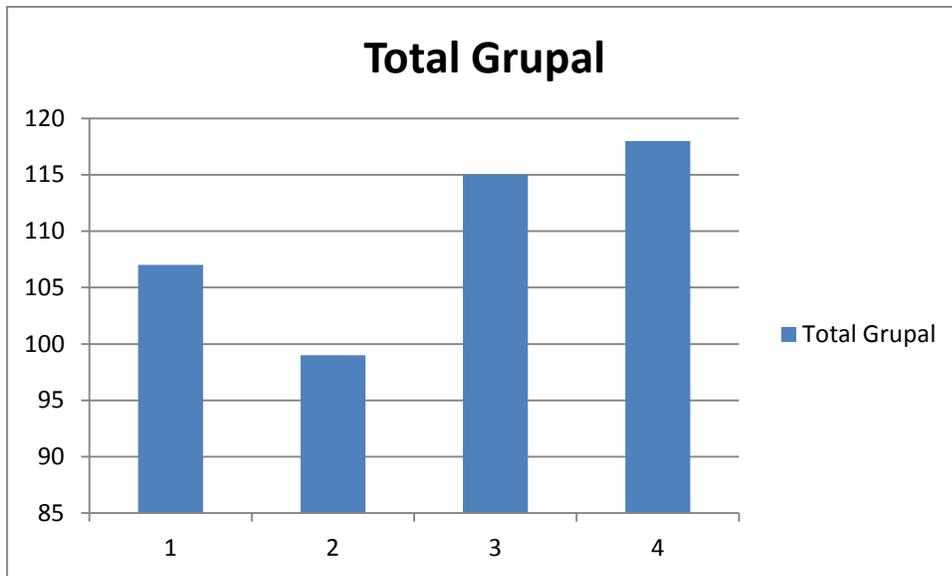
Con los datos aportados con la escala se detectan problemas en la noción del ambiente del centro educativo, la cual influye también la estancia de las y los alumnos en el centro. A continuación se presentan las gráficas de la respuesta media por indicador y la siguiente grafica es del puntaje alcanzado de manera colectiva en la muestra:

Tabla 6. Media grupal alcanzada en cada ítem



Fuente: Escala Likert de actitud hacia el clima del centro escolar

Tabla 7. Total de puntos alcanzados en cada ítem, de manera grupal por los alumnos



Fuente: Escala Likert de actitud hacia el clima del centro escolar

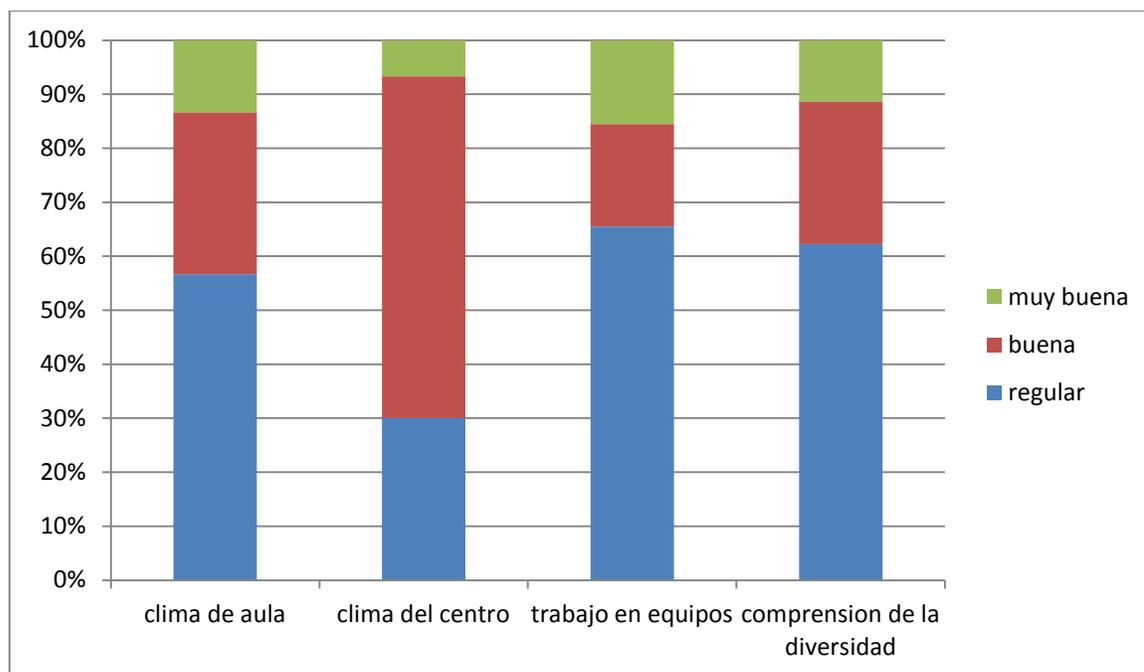
Por otro lado 51% de los alumnos califica el ambiente escolar en los centros de estudios CETIS como regular o malo, mientras el 28% lo considera bueno y solo el 21% lo considera muy bueno. Se respondió que las condiciones de trabajo colaborativo escasas. Los cuestionarios se complementaron con cuestionarios cualitativos aplicados a estudiantes de los centros CETIS de las Delegaciones Iztapalapa, Xochimilco y Cuauhtémoc.

A partir de los resultados preliminares de la investigación de detección de necesidades se realiza el diagnóstico para el diseño del programa dirigido a docentes que se desarrolla en las fase de detección de necesidades, fase de formulación de objetivos, fase de delimitación de contenidos, fase de implementación y fase de evaluación y seguimiento

A partir de los primeros resultados de los datos de los alumnos de registra y hace énfasis que el 83.33% de los alumnos considera el clima del aula es regular o malo, esto representa prácticamente más de la mitad de los alumnos, la relación entre edad y opinión del clima del aula es que a mayor edad mayor opinión de que el clima del aula es regular, es decir entre más jóvenes son los estudiantes mejor es su opinión del clima del aula, a esto hay que sumar que los alumnos de mayor edad tienen por lo tanto más tiempo en el plantel o por lo menos más experiencia en otros centros.

Las y los alumnos consideran en su mayoría 36% el ambiente del aula es regular y 13.33% lo considera malo, aunque solo un caso lo considera muy malo de 30 alumnos. En lo que respecta con la pregunta relacionada con el clima del centro en una percepción más global y externa del contexto educativo es considerado muy bueno solo el 3.3% del alumnado, y el 29% lo considera regular, mientras el 59% lo considera bueno.

Tabla 8. Actitud hacia clima del aula, clima del centro escolar, trabajo en equipos y diversidad



Fuente: Escala Likert de actitud hacia el clima del centro escolar

Los primeros cuestionarios tienen el objetivo de conocer la opinión y la actitud de las alumnas y los alumnos acerca del clima del centro escolar. En primer análisis de los datos ante la pregunta abierta (una de dos preguntas abiertas) de ¿Cómo describen el clima del centro? En una muestra de 30 alumnas y alumnos, solo el 3.33% de los alumnos (as) considero de forma positiva al centro educativo y en cambio en el análisis cualitativo se registraron varios problemas en cuanto a la concepción negativa (49%) del clima de las aulas, algunos ejemplos del análisis cualitativo son el desinterés del alumnado por la asistencia a clases, la deserción de algunos estudiantes por semestres que se reincorporaban nuevamente a los estudios, bajo rendimiento de algunos con una visión negativa del centro y de las y los maestros, algunos alumnos (en su mayoría hombre) que ingresan a los centros bajo el efecto de alcohol y otras drogas, la presencia de grupos violentos conocidos como “porros” en los alrededores de los centros.

También los estudiantes comentaron la simulación por parte de algunos profesores en la evaluación registrando casos como la venta de calificaciones o intercambio de productos como alcoholes, comida para pez, chocolates, canastas de despensas y otros productos, por

calificaciones y hasta un caso de acoso sexual a una alumna entre otros problemas relacionados con comentarios acerca de los centros.

También los alumnos y las alumnas señalaron algunos mecanismos administrativos y actividades culturales que se realizan en los centros como conciertos de rock y bailes, algunas otras alumnas y alumnos señalan que la historia de las escuelas no es muy buena debido a la inseguridad de la zona y la ubicación de la escuela (Alumna de la Noria Xochimilco). Es preciso señalar que el cuestionario fue aplicado a centros de estudios CETIS de las delegaciones Cuauhtémoc, Iztapalapa, Iztacalco y Xochimilco dentro de la Ciudad de México.

Durante la recolección de datos se cuestionaron las alumnas y alumnos de CETIS con el objetivo de conocer cómo se desarrolla el trabajo en equipo y la organización en las aulas de los centros educativos CETIS. En primer lugar se indago en torno al el trabajo cooperativo en las aulas. En segundo lugar se existe ese trabajo cooperativo de qué manera se organiza, por último se busca obtener la opinión de los estudiantes de estas actividades grupales.

Se aplicó el cuestionario a 30 estudiantes de nivel medio superior técnico, CETIS dentro del área metropolitana del Distrito Federal en las delegaciones Xochimilco, Iztapalapa y Gustavo a. Madero. Algunos comentarios sobre esto es que el trabajo en equipos ciertamente existe, aunque no en todas las materias. La materia que más se trabaja en equipos, casi exclusivamente es la materia de tutoría, que no es curricular. En las demás materia se caracterizan por el trabajo individual y cuando se presenta el trabajo en equipo hay casos de holgazanería y conflictos grupales aunque no en todos los casos. Los datos fueron registrados mediante un diario de campo.

El trabajo en equipo se organiza en equipos de 4 o 5 personas, cada equipo selecciona a sus miembros en un proceso de integración. La opinión de los estudiantes es muy variable y se polariza desde los que les gusta la actividad y la aprovechan hasta quien no entra a la clase en una actividad cotidiana de deserción escolar por clase. A partir de estas primeras observaciones se ha confirmado situaciones de segregación, discriminación, estigmatización, exclusión y violencia entre alumnos por sus características físicas, psicológicas o afectivas, así como culturales y sociales.

Para el diseño del programa se ha planificado en cinco fases principales: detección de necesidades, planteamiento del objetivo general, delimitación de contenidos,

implementación, aplicación y evaluación. Por otro lado cuando se les cuestiona a los profesores acerca de la colaboración entre docente expresan desconocimiento acerca del concepto de la inclusión educativa y mostrando una actitud desfavorable hacia la diversidad.

En esta nueva fase los procedimientos que se desarrollan a continuación para el diseño son datos recabados para triangularlos con nuevos datos de la evaluación del curso realizada por medio de una escala aplicado a los docentes para detectar barreras para el aprendizaje y la participación (Herrera, 2009). Evaluando la colaboración y la inclusión educativa, de las aulas de educación medio superior tecnológico, así la convivencia dentro de ellas, la colaboración entre docentes en los centros escolares del nivel medio superior y la formación de ambientes de aprendizaje (Ainscow, 2001^a). Se realizó a la par una evaluación de la comprensión que tienen los alumnos de la convivencia con otros u otros alumnos de diversos orígenes sociales y culturales, así como con habilidades distintas. También se recabara información acerca de las estrategias de colaboración que se están implementando en la actualidad en las aulas de este centro escolar.

4.2.8 Descripción de entrevistas

De acuerdo con Ainscow (2001b), dentro de la detección de necesidades, su programa ofrece técnicas e instrumentos para recoger pruebas relacionados con ciertas variables. En el presente diseño se consideran solo las variables de inclusión, diversidad y colaboración. Las escalas se complementan con datos recogidos de entrevistas, con el objetivo de determinar donde se sitúa la escuela y a la luz de todo esto decidir qué aspectos se han de desarrollar. En su diseño Ainscow (2001b) menciona que se debe hacer una selección de indicadores y el tipo de pruebas en relación con cada indicador, así como los métodos que puedan utilizarse al analizarse las pruebas.

De esta manera en este trabajo de tesis, adicionalmente a la aplicación de las escalas de actitud se realizaron cinco entrevistas a docentes del Centro de Estudios Técnico, Industrial y de Servicios (CETIS) número 13 que se incluyen en los anexos 8.5, 8.6 y 8.7. Las entrevistas se realizaron con el objetivo de recolectar datos acerca de la existencia y desarrollo de la colaboración, dentro del centro educativo desde un enfoque ecológico (Flick, 2004; Medina, 1980), ya que la colaboración es un concepto central en la inclusión educativa (Aincow, 2001b; Parrilla, 2004; Moriña, 2005). Estos datos se utilizaron para la detección de

necesidades y barreras para la participación y el aprendizaje que son la base de la programación de actividades dentro del curso de atención a la diversidad dirigido a docentes del CETIS 13 (Moriña, 2005).

La vinculación con los docentes, la situación de las entrevistas y la selección de participantes (Flick, 2004), se dio a partir de una asignación de la subdirección para algunos docentes disponibles que tuvieran horario libre en el horario asignado. El departamento de Docencia aportó los lugares de ubicación de los docentes, de esta manera se inició la búsqueda de las y los docentes disponibles para la realización de las entrevistas, algunos docentes fueron entrevistados después de la aplicación de la escala de actitud. Los docentes asignados fueron pertenecientes a las academias de ecología, comunicación (2 maestras), física y registros contables.

Las entrevistas se desarrollaron haciendo una presentación del proyecto de tesis y del tema a tratar (inclusión educativa), se buscó tener condiciones de comunicación óptimas en un espacio libre de ruido e interrupciones, donde se diera espacio a el punto de vista de las y los docentes. Cabe señalar que cada entrevista tiene sus particularidades (Flick, 2004), de tiempo pues algunos docentes disponían de más tiempo libre que otros, pero se buscó siempre cubrir los criterios de presentación, condiciones de comunicación y espacio.

En cuanto a los espacios algunos docentes fueron entrevistados en la biblioteca, dos en sus oficinas y otro en la sala de docentes. La comunidad de docentes del centro cuenta con espacios propios para el trabajo docente una sala de maestros y una oficina para asuntos docentes, aunque algunos docentes tienen cubículos o escritorios propios, otros preparan sus clases en la biblioteca. La entrevista tuvo una duración aproximada de media hora.

Respuestas para la categoría de Colaboración:

Categoría: Colaboración
Bueno por la diversidad de los horarios, hay profesores que nada más vienen algunas horas y no todos los días de la semana, es generalmente difícil coordinar las actividades de manera conjunta, aunque se llaga a hacer y eso también depende de la disponibilidad del horario de cada profesor, cuando se logra hacer, generalmente tenemos que suspender algunas clases
Si efectivamente tenemos una coordinación para trabajar con relación a la asignatura de taller de comunicación seis.
Bueno a veces no tenemos ese eco nos gustaría que hubiera mayor apertura por parte de los

profesores pero algunos de ellos continúan con sus mismas prácticas no se abren a nuevas posibilidades.
Bueno a veces no tenemos ese eco nos gustaría que hubiera mayor apertura por parte de los profesores pero algunos de ellos continúan con sus mismas prácticas no se abren a nuevas posibilidades.
Eh, no en una forma directa definitivamente, en ese sentido únicamente se plantean en una forma muy general, no individual con relación al profesorado si, únicamente lo hacemos de una forma muy general muy profesional y muy con mucha ética de alguna manera
E cuando es necesario pues sí, pero realmente no se ha dado así esos casos.

Se realizó un análisis del contenido a partir de las transcripciones (anexos 8.5, 8.6 y 8.7) de las entrevistas grabadas con dispositivos electrónicos, y partir del contexto de las interacciones se realiza una categorización de existencia, desarrollo y procedimientos de la colaboración en el centro educativo, estas variables son evaluadas por el diseño *Index for Inclusión* (Ainscow, 2001b), y las preguntas se validaron y probaron para la población de docentes del CETIS 13. La interpretación se da a partir de la categoría de colaboración, indicando la categorización que los mismos entrevistados realizan ante la indagación de la variable colaboración en el centro. Cabe señalar que dentro de la interpretación tomamos en cuenta la formulación de alguna teoría fundamentada que complemente nuestro enfoque teórico (Flick, 2004).

Se les pregunto a los docentes acerca de la existencia (Bardin, 2002), de un tiempo específico para la coordinación de las y los docentes que trabajan juntos en el centro, la finalidad de esta pregunta era indagar acerca de las condiciones institucionales y prácticas para la coordinación de academias el maestro Jorge se refiere así a la situación de coordinación entre docentes:

Bueno por la diversidad de los horarios, hay profesores que nada más vienen algunas horas y no todos los días de la semana, es generalmente difícil coordinar las actividades de manera conjunta, aunque se llaga a hacer y eso también depende de la disponibilidad del horario de cada profesor, cuando se logra hacer, generalmente tenemos que suspender algunas clases.

El maestro señala que es difícil la coordinación de los docentes, incluso sugiere que para esto se necesitan suspender las clase, este es un panorama negativo de la coordinación y

colaboración docente en el centro. Además se registró la respuesta de otro docente que señala:

Si efectivamente tenemos una coordinación para trabajar con relación a la asignatura de taller de comunicación seis.

Esta respuesta se contrapone a la primera, es una contradicción que se pudiera explicar por qué cada docente es de una academia diferente, si ese fuera el caso. Pero lo que se evidencia es una situación comentada por otro docente que señala que existe una simulación para justificar el trabajo en equipo, que en algunas academias no se da. Además se cuestionó a las y los docentes acerca de si ellos consideraban, desde su punto de vista, si los docentes del centro cuentan con habilidades y conocimientos para ayudar a los demás docentes, a lo que la maestra Luz respondió:

Bueno la mayoría son profesores con una profesión determinada y algunos de ellos han tomado el curso del PROFORDEMS, con el propósito de tener más herramientas didácticas y pedagógicas que mejoren la estrategia y las metodologías en clase.

La docente comenta que solo algunos de los docentes han tomado cursos necesarios ante una formación determinada, se buscaba que las y los docentes narraran su perspectiva de la colaboración entre docentes y si existe algún sistema de apoyo entre las y los maestros. Se cuestionó también acerca de la existencia de un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones del alumnado, a lo el maestro Jacinto respondió:

Bueno a veces no tenemos ese eco nos gustaría que hubiera mayor apertura por parte de los profesores pero algunos de ellos continúan con sus mismas prácticas no se abren a nuevas posibilidades.

La respuesta es claramente negativa. Este tipo de respuestas fueron la base para hallar la falta de un clima en el centro en donde las y los docentes puedan dialogar y discutir opciones de solución a los problemas de los alumnos. Se les pregunto a las y los docentes si se permite al profesorado cuestionar las percepciones de los demás en relación a los orígenes de las dificultades de los alumnos:

Eh, no en una forma directa definitivamente, en ese sentido únicamente se plantean en una forma muy general, no individual con relación al profesorado si, únicamente lo hacemos de una forma muy general muy profesional y muy con mucha ética de alguna manera.

La respuesta es negativa, al parecer de este docente la confrontación entre docentes es superficial, en el caso de existir, al parecer para mantener la ética. La respuesta pareció ser un poco forzada, de hecho no se abundó más, es una respuesta breve, ya que al parecer del docente esto no se comenta muy a menudo. También se indagó acerca de si las y los docentes modifican su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas a los que el maestro Jacinto responde:

E cuando es necesario pues sí, pero realmente no se ha dado así esos casos.

En esta respuesta parece que el docente construye su respuesta más en función de estar de acuerdo con el entrevistador, pero en la segunda parte se contradice ya que al parecer no se han dado estos casos por lo que no ha sido necesario modificar la docencia de nadie, lo que representa una categoría de inexistencia de esta situación de colaboración entre docentes. Se les pregunto también acerca de si las o los docentes comparten el trabajo de forma individual, en grupos y con toda la clase el maestro Jacinto responde así:

Si, si es necesario.

La respuesta por breve parece indicar algo similar a la respuesta anterior, ya que al parecer la necesidad no se da muy a menudo, de ahí la brevedad de la respuesta. Además se pregunto acerca de si las y los docentes proporcionan un modelo de colaboración para los alumnos:

Este si no, es individual cada quien lleva lo suyo.

En esta respuesta se indica claramente la falta de trabajo colegiado entre docentes, se registra incluso cierta incomodidad al tratar el tema de las relaciones entre docentes dentro del centro. Otra de las preguntas giró en torno al compromiso de unos docentes con otros a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación, la maestra Luz responde:

Cuando se presentan ese tipo de situaciones si, durante la vida del semestre si no hay necesidad no se lleva a cabo

Es impresionante la similitud en las respuestas ya que al parecer la necesidad es la que guía el trabajo docente y su colaboración aunque desde el punto de vista del maestro Jacinto y de la maestra Luz el trabajo docente se da de manera individual. Se les preguntó si en el

centro hay un clima que posibilite proponer alternativas al resto de los docentes en relación a las preocupaciones respecto del alumnado:

Eh, bueno, sí, si hay favores si se puede dar todo eso.

Al parecer la condición para que las y los docentes propongan alternativas a la solución de las preocupaciones de los alumnos está determinada una vez más por favores, ya que desde este punto de vista solo se pueden dar propuestas si y solo si existen favores de por medio. En cuanto a la búsqueda de situaciones de colaboración formal e informal, se registraron pocos datos acerca del desarrollo de esta en el CETIS 13. También en cuanto al clima de dialogo y discusión entre docentes al parecer esto está subordinado a las necesidades de los docentes, que en algunos casos no se ha dado. Por ultimo algunos señalaron:

Ojala, nos hagas saber cuáles recomendaciones que podemos platicar y llevar a cabo por que, realmente la educación está muy difícil, realmente los chicos algunos si quieren estudiar otros de plano ya no se ve interés el deseo, hay mucha apatía, esperemos que todo eso nos sirva.

Un indicador de la situación de la colaboración entre docentes es uno de los comentarios realizados por un maestro al finalizar la entrevista donde se señala que aun y a pesar de las respuestas anteriores se solicita apoyo para la mejora de la educación, especialmente para la atención de los alumnos en las aulas.

En cuanto a los cuestionarios realizados a alumnos de CETIS (Anexo 8.2), estas se realizaron en un contexto informal a la salida del plantel, se les pidió a los alumnos contestar una escala de actitud y contestar algunas preguntas para conocer su punto de vista y su forma de percibir la realidad acerca del clima del centro escolar y de sus aulas (Díaz Aguado, 1996; Martínez, Casados, Márquez y Páez, 2005). El cuestionario se definió como entrevista semi-estructurada (Flick, 2005).

La situación del cuestionario se definió por la disposición de las y los alumnos y en algunos casos con la autorización de los padres que acudían a recogerlos a la escuela. Las edades de los participantes van de los 16 años a los 18 años, encontrándose en segundo, cuarto y sexto semestre. Las entrevistas fueron realizadas en un lapso de 15 días del 10 de abril de 2014 al 25 de abril del mismo año, se aplicaron los instrumentos para registrar su actitud y algunas diferencias entre las y los participantes. Se realizó un análisis del discurso centrado en la respuesta de los alumnos hacia las condiciones del clima del aula e

interacción dentro del centro educativo (Medina, 1980; Martínez y cols., 2005; Díaz Aguado 1996). Por ejemplo se les pidió a las y los alumnos que describieran el ambiente escolar del centro, una alumna llamada Casandra contesto lo siguiente:

La relación en mi grupo es muy mala, ya son seis peleas en el salón. La comunicación es buena y más con los maestros. Con respecto al descanso yo le hablo a la mayoría de los compañeros y me llevo muy bien.

La alumna responde que han existido al menos seis peleas, ya que a pesar de que la alumna considera que existe buena comunicación esta no se refleja en lo práctico, es lo contrario a la colaboración, ya que demuestra la violencia escolar que se da cuando no existen ambientes de aprendizaje óptimos para el aprendizaje, esto resulta una constante en la interacción entre compañeros y compañeras dentro de la diversidad cultural social y étnica (Díaz Aguado, 1999). Otra alumna responde a esa misma pregunta lo siguiente:

Muy buena aunque en realidad no convivo mucho ni en los pasillos por eso luego nos regañan.

La alumna dice que prácticamente la comunicación es nula en el centro, entre alumnos de diversos grupos, ya que existen regaños si esta comunicación se lleva a cabo. Por otro lado se les pidió a las y los alumnos que describieran el ambiente escolar en sus aulas para tomar en cuenta su punto de vista acerca del clima que se genera en las aulas del CETIS, un alumno responde lo siguiente:

Mi grupo está dividido por grupos y tiene una frontera.

El alumno se refiere, a pesar de su brevedad a que, aun dentro del aula las y los alumnos se encuentran divididos en diversos grupos, es decir se encuentran distanciados por diversos criterios que dan lugar a la discriminación y exclusión dentro del aula (Medina 1980). Otra alumna se refiere así del ambiente del aula:

Me gusta mucho mi salón pero a veces me sacan de quiso por su desorden el cual en ocasiones es molesto en la hora de trabajo.

La alumna revela la existencia de un clima molesto o incómodo para la realización del trabajo escolar, esto se da cuando se genera un clima que no tiene como objetivo el aprendizaje de las y los alumnos. Otra alumna se refiere así a esta misma pregunta:

A veces es estresante porque hay mucho ruido pero otras veces es tranquila.

La alumna también revela que el ambiente llega a ser incómodo y estresante para el aprendizaje, lo que la alumna deja ver en su respuesta es que algunos docentes si generan climas de aprendizaje mientras otros descuidan este aspecto. El desorden parece ser una constante en el ambiente del aula, recordemos que el docente es el encargado de generar ambientes para la participación y el aprendizaje (Martínez, Casados, Márquez y Páez, 2005; Díaz Aguado, 1996).

4.2.9 Diagnóstico

Lo que principalmente revela la escala aplicada a docentes es que su disposición de manera general a la inclusión educativa, la diversidad y la colaboración, es indiferente, ya que no cae dentro del rango de desacuerdo, pero tampoco en el de acuerdo. En cuanto a la escala aplicada a alumnos revela que consideran el clima del centro y del aula como regular, ni mala ni buena sino indiferente. A partir de los datos recabados en los cuestionarios realizados al alumnado revela que en su mayoría consideran al indicador ambiente del centro escolar dentro del rango del regular, además 56% tienen respuestas negativas hacia el ambiente del aula. Por otro lado los datos obtenidos con los docentes expresan que se encuentran con una disposición indiferente (de manera general en la prueba) hacia la inclusión educativa. En referencia al concepto específico de inclusión educativa los docentes registraron una disposición negativas hacia el concepto en lo particular.

Además de la indiferencia de los docentes y la percepción indiferente de los alumnos del centro revelada datos analizados a partir de los resultados de los cuestionarios y las escalas de actitud tenemos los datos de las entrevistas que registran contradicciones en la colaboración entre docentes ya que estos se encuentran en un contexto donde existen las labores de cooperación y planeación de las actividades que se realizan en el aula por medio de las reuniones de academia, pero la entrevista número tres nos revela que esto no es siempre así y que suele surgir simulación en el trabajo colegiado, ya que solo algunos realizan la planeación y no se da un análisis de los problemas con un diagnóstico u observaciones objetivas.

La triangulación con los datos aportados de las entrevistas realizadas a los alumnos revelan que, el clima del centro y del aula no son generados con la intención de fomentar el aprendizaje de las y los alumnos, ya que dentro de las aulas se registró no solo indiferencia

de los docentes y una percepción negativa del centro sino también violencia, exclusión y desorden.

A partir de estos datos se ubican diversas barreras para la participación y el aprendizaje, se dispone en primer lugar refirmar a trabajar en la construcción de ambientes de aprendizaje facilitando y sensibilizando, a las y los docentes en el uso de estrategias de inclusión educativa, además en segundo lugar es necesaria una reflexión acerca de los problemas de la diversidad y de las características específicas del alumnado y en tercer lugar el desarrollo de una comunidad de docentes que actué de manera organizada y comprometida en la solución conjunta de los problemas del centro. A partir del siguiente diagnóstico se realiza la construcción de objetivos, contenidos y diseño del programa.

4.2.10. Necesidades detectadas de intervención

Las escalas aplicadas nos aportan datos de las actividades en los centros y las aulas del CETIS 13, donde el resultado general de los docentes cae en el rango de indiferencia a la inclusión educativa. Por otro lado los alumnos consideran como regular el ambiente del centro. Esta información se triangula con la información obtenida de los docentes por medio de una entrevista semi-estructurada aplicadas a docentes del CETIS 13 tomada y adaptada del manual para la inclusión y su evaluación *Índex for inclusión* (Ainscow, 2001^a). La información obtenida de los profesores coincide con la de los alumnos, teniendo puntajes por debajo de lo esperado en su *actitud acerca de la inclusión educativa*, la falta de *disposición hacia la inclusión* es una barrera contante al aprendizaje y la participación de las alumnas y los alumnos. El programa se basa en la contención de estrategias y actividades destinadas a dar atención a la diversidad en las aulas en los contextos desfavorecidos.

Se debe considerar también que el asesoramiento implica una formación dirigida a las y los docentes de los centros escolares y la organización del trabajo grupal, esta formación debe ser colaborativa y reflexiva pero desde una reflexión grupal estableciendo grupos de trabajo y tácticas grupales que den atención a las características de las y los alumnos en los contextos específicos, que consideren el currículum desde un enfoque inclusivo y con una metodología que se base en la inclusión y el constructivismo que busquen la mejora de la organización de las actividades en el aula, crear climas favorables para el aprendizaje la

participación de las alumnas y alumnos, así como de la inclusión de las familias y la comunidad (Moriña, 2005, Casanova, 2011).

En primer lugar la escala realizada a los alumnos expone que el 83.33% de los alumnos considera el ambiente del centro de manera negativa, lo que coloca a la mejora del clima en el centro y aula como una de las necesidades de las y los alumnos. También se registró que el 37% de los alumnos considera de manera negativa al centro y 56% considera de manera negativa al ambiente en el aula. Desde esta perspectiva resulta necesario el manejo de estrategias de enseñanza que faciliten la construcción de ambientes óptimos para el aprendizaje, que mejoren las condiciones de participación y aprendizaje de las y los alumnos, con una detección de barreras e identificación de necesidades educativas.

También los datos aportados por las y los docentes revelan datos significativos para el diseño de los objetivos y selección de contenidos del programa. Por ejemplo la media de los puntajes alcanzados por las y los docentes de la muestra equivale a 33, cifra dentro del rango de indiferencia, lo que resulta en una respuesta negativa hacia la inclusión educativa, vista de manera colectiva. Por otro lado los datos recabados con las y los docentes por ítem revelan que el 58% de los docentes tienen respuestas negativas hacia la inclusión educativa, 66% les falta disposición para trabajar con docentes nuevos, 75% de indiferencia hacia la coordinación de docentes en el centro, 58% en desacuerdo con la atención de las necesidades especiales como tarea de la inclusión educativa. Además 58% de las respuestas indicaban que la diversidad no se comprende en el aula, 66% de las repuestas indican que en el centro no se reconoce a las y los docentes y en otro ítem el 66% de las respuestas indicaban la indiferencia a que la diversidad se utilice como recurso didáctico.

Dentro de las necesidades detectadas por los datos registrados por las y los docentes se encuentra la necesidad de mejorar la actitud de las y los docentes hacia la inclusión educativa, a través de la sensibilización y el trabajo de nociones básicas de inclusión educativa. También se detectó la necesidad de mejorar la colaboración con docentes de menor experiencia, así como la mejora de la colaboración de los docentes de manera general. También se detectó la necesidad de precisar el significado de la inclusión educativa y su función dentro de la escuela actual. Otra de las necesidades detectadas es la necesidad de establecer a la diversidad como un contenido transversal que se desarrolle en las clases y sea utilizado como un recurso didáctico de convivencia y resolución de conflictos. Por último también se debe mejorar la auto-percepción de los docentes en el centro para un mejor

reconocimiento y reflexión de su práctica y su acción en el aula, para un mejor manejo de los contenidos curriculares que sustituya la indiferencia docente.

4.3 Fase de formulación de objetivo general

A partir de los datos recabados con estudiantes en los centros de educación media superior CETIS, se ha detectado que la problemática para el mejoramiento del clima del aula es un conflicto para el desarrollo curricular de los alumnos, así lo marcan los lineamientos de inclusión educativa y atención a la diversidad en educación media superior en México, ya que los indicadores de las encuestas nacionales, los documentos de trabajo de investigación realizado desde el campo de la psicología educativa y la sociología, han arrojado datos acerca de la discriminación en el aula, como lo corrobora nuestro análisis de datos resultado de la aplicación de tres instrumentos de recolección de datos para la contextualización del curso-programa que revelaron la indiferencia docente y la baja percepción de los alumnos hacia el centro educativo. Además el trabajo en equipo es una parte básica para el aprendizaje social y el desarrollo de las competencias necesarias para la convivencia social de los estudiantes de educación media superior.

El trabajo en equipo se realiza normalmente en las aulas con la característica de que no es organizado bajo ninguna perspectiva teórica sino simplemente como resultado de la práctica y el aprendizaje de cada docente. Se determina que existe una necesidad de que las y los docentes reflexionen acerca de la atención que requiere la diversidad del alumnado en el aula, su planificación con la característica de que las herramientas que se proponen entre ellas el trabajo cooperativo cuestionan seriamente la educación tradicional y el orden de la clase. Por lo tanto se busca para el diseño un objetivo que programáticamente facilite la comprensión de la diversidad, el trabajo colaborativo y la inclusión (Casanova, 2011; Moraña, 2005).

Se busca como objetivo general de programa: Que las y los docentes construyan ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el sano desarrollo integral de la diversidad.

Como objetivos específicos también se buscara que las y los docentes conozcan y aplique estrategias de enseñanza que de atención a la diversidad desde un modelo inclusivo

donde se trabaje de manera grupal y solidaria a través del aprendizaje cooperativo en las aulas con las y los alumnos, hasta llegar al grado de colaboración.

4.4 Fase de delimitación de contenidos

Se busca que los docentes se sensibilicen de la diversidad y las necesidades de los alumnos tomando en cuenta su origen y situación particular y de esta manera puedan realizar un plan de acción curricular inclusivo que atienda a las barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas. Resulta imprescindible el manejo de nociones básicas de inclusión educativa con conceptos como diversidad, inclusión, colaboración o comunidades de aprendizaje (Casanova, 2011; Moriña, 2005). También se plantea que se desarrollen actividades grupales donde se fomente el trabajo y aprendizaje colaborativo y cooperativo para potencializar el desarrollo en los docentes en un primer nivel, para incidir en un segundo nivel, el de las y los alumnos concretamente en los ámbitos de convivencia y valoración de la diversidad como una parte fundamental de la educación en valores y análisis de conflictos. Así los contenidos propuestos son los enlistados a continuación:

1. Inclusión Educativa
 - a. Modelos de atención a la diversidad
 - b. Respuesta curricular al alumnado
2. Atención a la Diversidad
 - a. Valores en la diversidad
 - b. Comunidades aprendizaje
3. Estrategias de Enseñanza Colaborativa
 - a. Tácticas grupales
 - b. Aprendizaje cooperativo
 - c. Aprendizaje colaborativo entre docentes

Los contenidos son seleccionados en función de las variables de atención a la diversidad, inclusión educativa y colaboración como ejes principales de la detección de necesidades, la formulación del objetivo, los contenidos y las actividades. A continuación se presentan los elementos generales del modelo de escuela inclusiva que se toman en cuenta para la elaboración del programa, las actividades, recursos y estrategias a emplear en el tratamiento de los contenidos seleccionados.

4.5 Fase de implementación: diseño metodológico

4.5.1 Tipo de estudio: es un estudio cuasi-experimental (Hernández, S. 2003). Interesa ver el efecto y la relación del programa (Gargallo, 2003), contenido y estrategias para la atención a la diversidad, realizando una comparación entre las actitudes de las y los docentes hacia la inclusión educativa antes del curso. Estas serán contrastadas con las actitudes del después del curso por medio de una escala Likert que tiene como variables eje la evaluación de la actitud (Gross, 1998) hacia la diversidad, la inclusión educativa y la colaboración (Ainscow, 2001b) para la atención inclusiva de la diversidad.

4.5.2 Escenario: Centro de Estudios Técnico Industrial y de Servicios CETIS número 13 ubicado en la calle Enrico Martínez número 23 en la Delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México, para lo cual se realiza un archivo de contacto con la subdirección a cargo de la Maestra Claudia Tomasini Gómez.

4.5.3 Población: Los docentes de formación básica, propedéutica y profesional de tres áreas: contaduría, alimentos y servicios de hospedaje.

4.5.4 Instrumentos: Consta de una escala Likert (Gross, 1998; Padua, 1979) que se aplica a docentes con el objetivo de conocer acerca de la inclusión educativa y colaboración que se realiza en el centro (Ainscow, 2001b; Booth, 2000). Interesa saber si se utiliza el trabajo colaborativo en las aulas del centro. Para las y los maestros la escala sirve como un pretest para el momento anterior la implementación del curso. La escala Likert que sirve de instrumento a este diseño está tomada del *Index for inclusión* (Ainscow2001^a.), ha sido adaptado al lenguaje y contexto de la ciudad de México y del CETIS por medio de un proceso de validación y revisión de la escala por docentes de metodología, diseño de programas y educación inclusiva, de la Universidad Pedagógica Nacional, se encuentran en el apartado final de anexos. También se corroboró el coeficiente Alfa de Cronbach y el índice de homogeneidad de la prueba así como de las preguntas (pág. 83).

4.5.5 Procedimiento: En general el curso se aplica bajo la guía del programa, de acuerdo a los temas y objetivos que se asignan en las cartas descriptivas, tomando en cuenta las actividades y el efecto que estas producen en las y los docentes, se consideraron tres grandes momentos de curso: el inicio, el desarrollo y el cierre. La escala se aplica a las y los docentes al principio del curso y también al final para comparar los resultados. La escala se

aplica a los profesores de manera individual en la detección de necesidades, así como en las actividades del programa, de acuerdo con las oportunidades de tiempo y espacio, tal como en las entrevistas se le pide a las y los docentes que conteste la escala acerca de educación inclusiva, la mayoría las y os docentes colaboro con él y trabajo y la recolección de datos, algunos no.

4.6 Fase de evaluación y seguimiento

En esta fase se establece la mejora del programa evaluando los resultados obtenidos con las y los docentes a través de la escala Likert, contenida en el cuestionario diagnóstico que sirve de pretest (Padua, 1979). Se busca modificar las variables del diseño del programa centradas en la inclusión, la atención a la diversidad y la colaboración entre docentes (Ainscow, 2001b), en un primer nivel, y con la colaboración y el trabajo en equipos entre las y los alumnos en un segundo nivel. Cada docente será evaluado de acuerdo con niveles de desempeño registrados en el inicio del curso como diagnósticos, establecidos para la valoración de los objetivos del programa, su seguimiento se dará a través de la contrastación de información acerca de datos acerca de las actividades en el aula y la detección de nuevas necesidades, así como la mejora el programa de asesoramiento en contenidos, estrategias y recursos utilizados como base de la implementación del programa.

Adicionalmente se realizó una evaluación global del curso por medio de una comparación de tendencias centrales realizado por medio de la prueba T de Wilcoxon con la finalidad de establecer comparaciones entre las actitudes mostradas al inicio del curso contrastadas por las actitudes registradas en el cierre.

De este modo el diseño del programa dirigido atender a la diversidad, por medio de un enfoque inclusivo desea corroborar si el programa genero cambios en la actitud de las y los docentes frente a la diversidad de alumnos en las aulas. Para ello durante la implementación del programa se aplicó una escala al principio de curso con una muestra de 12 docentes cuya actitud frente a la inclusión, la diversidad en las aulas y la colaboración se midió en una escala del 1 al 4.

Después de la aplicación del curso tomando contenidos basados en el modelo de educación inclusiva los resultados se muestran en la Tabla 14 bajo la pregunta ¿Provee evidencia con confianza estadística, para afirmar que la actitud de las y los docentes cambió después de la implementación del programa?

Tabla 14. Base de datos para la comparación de tendencias centrales por medio del estadístico de prueba Tc, dentro de la prueba T de Wilcoxon.

	Docente	Inicio	Cierre	Diferencia	Rango	Rangos Positivos	Rangos Negativos
1	Jacinto	45	50	-5	7		7
2	Yolanda	55	59	-4	5		5
3	Irina	54	55	-4	5		5
4	Andreina	51	53	-2	2.5		2.5
5	Héctor	58	60	-2	2.5		2.5
6	Jorge	60	66	-6	8		8
7	Ana	57	61	-4	5		5
8	Rosamaría	45	53	-8	9		9
9	Jessica	53	53	0	0		
0	Lizet	57	58	-1	1		1
1	Rafael	56	56	0	0		
1	Rosa	50	50	0	0		
2							
	Media	53.41	56.1		Totales	TC= 0	45
			6				

Fuente: Datos obtenidos con los docentes del CETIS 13

A continuación se realizara un resumen del procedimiento de la prueba T de Wilcoxon:

Se tiene como Hipótesis de investigación: “La tendencia central de la primera población es menor que la tendencia central de la segunda población”

Se tiene como Hipótesis nula: “La tendencia central de la primer población es mayor que la tendencia central de la segunda población”

Y se tiene como Hipótesis alternativa: “La tendencia central de la primer población es menor que la tendencia central de la segunda población”

El estadístico de prueba es: $T_c = T_2$. Se tiene $n=12$ y $\alpha=.01$ en una cola, por lo que $T_c=0$, y la regla de decisión es rechazar la hipótesis nula si T_c se encuentra en el intervalo $[0, 10]$. Los cálculos se encuentran indicados en las ultimas columnas de la tabla anterior se obtiene $T_c = T_2 = 0$. Como $T_c=0$ se encuentra en el intervalo $[0, 10]$ se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto hay evidencia para afirmar, con un 99% de confianza (Kerlinger, 2001; Padua, 1979), que el programa de atención a la diversidad por medio de la inclusión educativa, aumenta la disposición de los docentes a trabajar con las diversas características de las y los alumnos de educación media superior.

4.6.1 Registro de sesiones

La documentación de los datos se dio de manera cualitativa por medio de la escala Likert, pero además se documentaron datos, los cuales se editaron, se interpretaron y se generalizaron por medio de una transcripción plasmada en este apartado (Flick, 2004). Se utilizó el método clásico y básico diario de investigación dentro del campo (Ainscow, 2001b).

4.6.2 Resumen de Sesiones

Sesión 1	Se realizó la evaluación diagnóstica por medio de una escala de actitudes y preguntas acerca de los conceptos de inclusión y diversidad. Se hace el planteamiento de la problemática situada: se alentará a que los docentes compartan su visión y experiencias en la atención a la diversidad. También se busca establecer acuerdos para una organización grupal del curso.
Sesión 2	Inició del desarrollo del programa: se buscara que los docentes establezcan comunicación y vínculos a través del trabajo en equipo y la valoración de situaciones de atención a la diversidad y la búsqueda de opciones de solución a problemas generales de la educación en la actualidad psicosocial.
Sesión 3	Se buscó facilitar que los docentes reconozcan sus alcances y limitaciones en cuanto a la atención a las problemáticas de la diversidad que se han generado en el centro, realizando una evaluación de las soluciones empleadas en cada situación.
Sesión 4	Se establecerá una estrategia de indagación para que los

	profesores expresen los problemas específicos del aula y el papel de la familia en la solución de conflictos y análisis de casos. Se propone que los docentes conozcan el modelo inclusivo así como sus alcances y limitaciones
Sesión 5	Se propuso un modelo de atención a la diversidad desde el núcleo de valores de la educación inclusiva para que los docentes lo evalúen, contextualicen y apliquen en sus aulas
Sesión 6	Se realizó el trabajo por equipos buscando analizar la influencia de los problemas externos que afectan los procesos de aprendizaje. Se valorara junto con los docentes la forma de adecuar la propuesta las aulas concretas y específica realizando una tarea de contextualización donde se valore la propuesta en contextos específicos
Sesión 7	Se realizó la inducción a los conceptos de diversidad e inclusión así como la detección de necesidades por medio del diagnóstico. Se prevé que los docentes desarrollen respuestas donde se dé mayor importancia al trabajo cooperativo y colaborativo desde el enfoque inclusivo, con interacciones entre alumnos que fomente el desarrollo de contenidos para la convivencia sobre de los contenidos disciplinares.
Sesión 8	Se hizo una exposición del enfoque inclusivo y de la colaboración y cooperación como herramientas de aprendizaje. Se buscara que el docente aplique a nivel teórico la propuesta poniendo en práctica el formato de adecuaciones curriculares y el fomento a las comunidades de aprendizaje.
Sesión 9	Se hizo un contraste de lo compartido por los docentes contrapuesto con formas de organización en el aula inclusiva con la exposición de estrategias, tácticas, técnicas y actividades que se pueden adecuar a la programación de las sesiones de cada campo educativo. También se hace un contraste con la realidad que plantea las aulas en México. Se recogen las impresiones de los participantes y sus dudas e inquietudes e incluso propuestas para

	mejorar las comunidades de aprendizaje. También se deberá adecuar las actividades al contexto específico de los docentes.
Sesión 10	Se hicieron actividades de cohesión grupal. Además se deberá establecer una relación causa-efecto para concretar una actitud favorable hacia las actividades de trabajo colaborativo en el aula por medio de estrategias de lectura, escritura y reflexión de los contenidos de cada área disciplinar. Se aplica la escala de actitudes, y se hace un cierre global del curso, que concrete el objetivo del curso.

4.6.3 Diario de campo

Siguiendo a Ainscow (2001b) el diseño del programa cuenta con una parte complementaria de corte cualitativo, con el objetivo de evaluar y mejorar el diseño. Ainscow (2001b) incluye en su diseño una fase de mejora, que tome en cuenta elementos, errores, efectos indirectos provocados y fallas del programa. La fase de mejora cuenta con una serie de aspectos de la planificación, proponiendo cambios congruentes con las creencias y valores generales de quienes están directamente implicados.

Para este trabajo de tesis se contó con un diario de campo para registrar el proceso que siguió el curso de asesoramiento. Este instrumento se selecciona dado que un cambio es una experiencia muy personal y las escuelas están compuestas por numerosos individuos y grupos que viven las experiencias de manera distinta, en el caso de los docentes cada uno vivió el curso de una manera particular, el diario se centró en la planeación, el desarrollo de actividades para registrar las respuestas de los participantes a las cuestiones planteadas por el programa.

Por ahora el diario de campo queda como un apéndice complementario del programa cuantitativo, para una fase posterior de *mejora* del diseño, y otras fases posteriores como la segunda auditoría y planes para el futuro (Ainscow, 2001b). La transcripción del diario se registra la participación de los docentes y del trabajo en equipos en el curso de asesoramiento.

En la primera sesión se les hizo la entrega del programa, invitándolos a dar una breve lectura individual y colectiva. El contenido del programa se relaciona con una serie de preguntas que tenían el objetivo de evaluar la inclusión educativa como concepto. Se realizó también un cuestionario actitudinal o escala Likert para aportar datos más concretos a la evaluación de la inclusión educativa en el centro. También se describió el objetivo del curso, centrado en atender a la diversidad de las aulas del CETIS 13. La primera estrategia empleada fue plantear una serie de preguntas como ¿Cuáles son las características de la diversidad en el aula? Y ¿Cómo se desarrolla la inclusión educativa?

En esta primera parte la maestra Taydee mencionó que la atención a los ciegos no le debería corresponder a ella, a lo que la maestra Yolanda respondió que la relación teoría-práctica es un problema cuando se tienen 65 estudiantes, haciéndome notar que ellas no estaban capacitadas para el problema. En respuesta a estas dos preguntas el profesor Jacinto respondió que la diversidad era un problema pues se necesitaba un ambiente homogeneizado para que no existiera incomodidad entre los alumnos, pues si no se da de esta manera, entonces las personas se aíslan y desertan, desertan más si tienen una disfunción, por lo cual se debería realizar una ficha para examinar los casos que ingresan a el centro.

La propuesta del maestro Jacinto incluía detectar delincuentes, invidentes y autistas, pues es un problema asignarles calificaciones. La maestra Taydee apoyo al profesor mencionando que existían casos de personas que vivían en Chalco, Tepito y Ecatepec, que se debería fijar responsabilidades con la conducta de las y los alumnos sino habría problemas y que esa era la realidad del aula. Además se respondió que existían aulas hipo-acústicas especializadas para alumnos con discapacidad.

Las preguntas detonaron no solo actitudes de los maestros hacia la diversidad y la inclusión sino que además las y los docentes argumentaron colectivamente, apoyándose unos con otros, con base a sus conocimientos y algunos procedimientos o propuestas para la atención a la diversidad. Después de la argumentación inicial de los docentes se propuso un contrato de aprendizaje que se integra de una serie de acuerdos en el cual se fijaba la hora de 2:30 a 4:30 para el primer grupo y de 5:30 a 7:30 para la segunda sesión en el caso de que quisieran asistir, dentro de un ambiente de respeto, escucha y dialogo. Al terminar un maestro propuso la alteridad de Newman que desde la sociología aportaba a la empatía.

En la segunda sesión se les planteó a los docentes la exposición de 5 problemáticas a las cuales se hubieran presentado durante su experiencia docente para lo cual se les dividieron en 4 equipos. El equipo 1 mencionó que uno de los problemas más generales es el tinte de cabello que está prohibido en el reglamento y que se debe respetar así como se debe respetar el color de piel o el ser homosexual. Mencionaron que las/los alumnos piensan que el uniforme es para ñoños y que el llevar el uniforme bien era hacer conciencia en los demás y que el uniforme solo era para una ocasión, la escuela.

El equipo dos mencionó que el problema era de los maestros que sufren la exclusión ya que cuando los alumnos se apartan los padres agreden a los maestros se mencionó que lo mejorera elaborar una ficha la cual no se había elaborado por problemas con el grupo administrativo, y que se debería capacitar a los papas a la vez que se realizaba una selección de las y los alumnos para identificar a los peores.

En el equipo tres los docentes mencionaron que el problema de los ambientes integrados era la identidad, según este equipo se debía ser a veces psicólogo para articular a las y los jóvenes pues estos “hacen los que quieren”, por lo cual según explicaban el maestro tiene una merma en su energía. Este equipo mencionó que algunos alumnos son distraídos y no se sacrificaban. El equipo número cuatro mencionó que la clase de tutoría es una utopía ya que estar al frente de esa asignatura era una cuestión de límites en su involucramiento. Se mencionó que un problema constante es callar al grupo de lado y que la problemática de la escuela en general se debía a su ubicación y al orden social de las calles las cuales impiden el desarrollo escolar por causa de la música y sonido que se instalan en los bailes públicos al lado del CETIS 13. Se mencionó que era diferente la escuela privada de la pública.

En esta segunda sesión se buscaba que los docentes expresaran y dialogaran en equipos y de forma general, participando en la exposición y explicación de los planteamientos expuestos. Al cierre de la sesión se les pidió a las y los docentes ser innovadores y crear innovaciones para la solución de los problemas educativos.

En la tercera sesión se proyectó un fragmento de la película educación prohibida enfocado en la educación en general y con el tema central de la educación media superior representada en este caso por la problemática de la expresión de las y los alumnos en la escuela de la película. La película cumplió la función de ser un facilitador social para que las y los docentes tomaran como referencia el filme. Se les preguntó acerca de su pensar de la película, la maestra Paty dijo que el problema de la diversidad es el contexto. Otro profesor

complemento y dijo que también de necesidades y contenidos. Otro docente dijo que dependía de los alumnos pues estos tienen derechos. A el maestro Jacinto no le gusto ni tampoco al maestro Jorge. El maestro Sergio pensó que eran importantes las características individuales y grupales. La problemática se centro acerca de los problemas de la diversidad y la inclusión educativa.

Se mencionó que básicamente el problema es que algunos alumnos tienen problemas crónicos, psicológicos, huelen mal o tienen una conducta conflictiva, o son homosexuales. La maestra Taydee mencionó el caso de un alumno sin manos el cual se atendió por medio de la dirección pues se le realizó una adecuación a la carrera de contaduría pues es difícil ser preparar alimentos sin manos, esa fue la solución según comento. Otro de los problemas que comento la maestra Yolanda fue que el de los alumnos en ocasiones no se alimentaban correctamente o tenían mal aspecto y olor, mencionando el caso del alumno “apestoso” el cual era objeto de burla, critica, discriminación y exclusión ya que el docente lo rechazo ya que considero que no era la hora ni el tiempo ni el lugar para el autocuidado. Los docentes comenzaron a coincidir en que la agresividad es producto de que no hay disciplina, límites ni autoridad.

La maestra Lizette mencionó que cuando se acudía a los papas para solucionar algún problema, los papa regañaban a los maestros y maestras y que en el peor de los caso los alumnos terminaban regañando a los papas. El maestro Jorge dijo que se debía realizar un test para ver cómo se generan los problemas y anticiparlos, que por ejemplo en el ámbito empresarial al cual se enfoca la formación de los estudiantes se centra en elaboración de una ficha con la cual se llena la vacante al puesto justo igual que el alumno al entrar a la escuela, que un ejemplo era la solicitud de empleo. El maestro Jacinto dijo que esa era la propuesta tener los datos de los alumnos pero que había algunos dudas acerca del departamento d tutoría y como se usaba. Al final de la sesión se precisó que los problemas más comunes eran el ausentismo, el aprovechamiento, los problemas físicos y la agresividad.

En la sesión número cuatro se buscó que los docentes compartieran problemas específicos como el caso del niño boxeador el cual era golpeado, “Moisés” el cual es descrito por una de las cuatro psicólogas del centro como un caso esquizoide. Otro caso que comentaron el grupo de orientación educativa integrado por 3 psicólogas y una administrativa es el de una alumna con diagnóstico de TDA agresiva, con ansiedad y salpullido. Otro caso atendido fue el caso de una alumna con asperger la cual solo se

sentaba al igual que un alumno con autismo el cual no socializaba, estos casos son “calmados” dicen, pero el problema es según comentan los casos de alumnos agresivos por ejemplo el caso de una alumna que le aventó una silla a la maestra Taydee. Otro caso comentado fue el de un hijo del maestro Jorge el cual también sufre de TDA, el maestro piensa que el niño necesita límites. Se mencionaron También casos de alumnas con anorexia.

El departamento de orientación señaló que los autistas están en el extremo opuesto. La maestra Lissette señaló que no puede regalar calificación cuando los alumnos no atienden y molestan, y que los papas deberían ver la realidad, no lo merecen, no aprenden. El maestro Jorge insistió en que antes de reinscripción se debería de prevenir el ingreso de personas por medio de la elaboración de una ficha, a lo que el profesor Héctor le respondió que eso sería una medida de exclusión. A su vez el profesor Carlos señaló que la exclusión existía desde el examen de la UNAM en 1971 en el cual él tuvo que realizar un examen previo ya que había lugares especiales. Otro de los profesores respondió que pasaría si fuera tu hijo. Las maestras señalaron que el sistema de calificaciones es injusta para algunos alumnos pues si reprobaban la materia entonces en un curso inter-semestral sacan fácilmente 8, el mismo 8 que le cuesta unos meses de trabajo a los alumnos regulares.

Además señalaron el caso de una mamá que acosa a los maestros con la cuestión de la calificación de la alumna. Además se señalaron problemas como que la mamá accedía al plantel y esperaba a las o los docentes a que se desocuparan para abordarlos en una actividad de acecho, en lo que a su opinión respecta se debería poner un límite a los padres. La psicóloga señaló que en el caso del alumno autista la madre lo sobreprotegía y lo limitaba en sus capacidades, el niño autista era en realidad autónomo pero el problema era la mamá que estaba “detrás”, aunque apoyaba se le deberían marcar los límites. El profesor Jorge mencionó que la solución era excluir desde el principio. La maestra Yolanda señaló que había diferencias en las mamás pues mientras la del autista lo sobreprotegía la madre del alumno ciego Isaac lo dejaba en la puerta y regresaba en la noche, siendo el alumno inteligente que realizaba sus tareas.

Otro maestro señaló que el cuidado de las y los alumnos también tiene sus límites, sino se moriría en el intento dijo que existía las leyes que nos daban derechos y obligaciones y que en las empresas tienen políticas. La maestra Lulú señaló que el alumno ciego si se relacionaba que era similar al autista, la maestra Lulú señaló que Jorge no entraba y exigía calificación. Héctor señaló que se necesitaba alteridad para el sistema educativo del CETIS

que lo que faltaban eran recursos para pedir salones, para tratar a los grupos difíciles. La maestra Taydee señaló el caso del alumno Héctor e cual tuvo una operación en la pierna, y por esta causa fue excluido, pero en un intento de integrarlo las y los docentes y los estudiantes lo apoyaron, pero desafortunadamente perdió la pierna, además el alumno estaba en el salón de arriba, aunque fue difícil cambiar el salón por un salón de abajo el alumno murió en el proceso lo cual afecto a los alumnos afectivamente.

Otro caso es el de un alumno que “camina con un bastón”: la maestra Yolanda mencionó que era un alumno que manejaba el lenguaje de una manera muy creativa y práctica. Otro tipo de discriminación era a el que se daba entre alumnas cumplidas las cuales son excluidas del grupo. En esta sesión se acordaron 3 situaciones constantes: la agresión, la deserción y la situación económica baja.

En la sesión número 5 continuó la problemática con la consideración de problemas relacionados con los trastornos como la debilidad visual. La maestra Tayde señaló que lo que necesitaban las y los maestros era una clase de psicología de los adolescentes que ella había tomado un curso y que la psicología de los adolescentes ha cambiado por el tipo de jóvenes que hay ahora, además de que la autoridad ya no se hace valer.- se mencionaron algunos casos como algunos estudiantes que se dedicaban a la venta informal a la vez que hay un alumno líder en un contraste de alumnos se mencionó otro caso de una alumna con un problema de sobreprotección por parte de la madre. Otro caso del alumno Ricardo el cual es al parecer del maestro lento en su trabajo en clase, los cuales entrega solo algunos.

Se mencionaron algunos proyectos como la tutoría, el programa constrúyete y proyectos en el centro de cuidado de plantas, por otra parte los docentes mencionaron recibir cursos de nivelación pedagógica. El maestro de matemáticas menciona que realiza tareas e investigación que asigna a los alumnos relacionándolo con el tema de las TICs y la innovación tecnológica para crear algo con una organización en equipo. Otro profesor menciona que realiza la construcción de un protocolo con una perspectiva empresarial dirigida a la iniciativa privada. Otro maestro señaló que realiza un proyecto personal para capacitar, que ha publicado un libro y le interesa el análisis de en la UNAM.

Los docentes señalaron que algunos de los problemas son el analfabetismo académico y la secuenciación del currículum pues los padres no son conscientes del currículum, con casos donde la calificación implica un riesgo para el docente. Algunos de los problemas a su

parecer eran factores externos, se señaló que la realización de un grupo de trabajo es solo echarse la bolita pues los padres o sobreprotegen o abandonan a los alumnos.

En sesión número seis se habló de la planeación y del tiempo en horas que se le da. Se señaló que uno de los problemas es que en casa todos salen a trabajar y no tienen tiempo de platicar por lo cual no hay respeto, señalando que antes aprendíamos las reglas no todo era malo, ahora se necesita hacer una adecuación a la situación mexicana, ya que en México la educación no aterriza, ya que incluso siendo 34 CETIS existe poca convivencia entre los docentes. Uno de los problemas principales de las y los docentes es la carga de trabajo y la entrega de parciales ya que esto supone una responsabilidad. También se mencionó el uso de antología y lecturas, aunque de nada sirve si los alumnos abandonan y no llegan, se mencionó la necesidad de valores y civismo en la educación, otro de los problemas que se mencionaron fueron la desintegración familiar, la televisión, los medios, los problemas en México y los valores.

En la sesión número 7 se realizaron precisiones acerca de los conceptos de diversidad, inclusión y colaboración, así también como de necesidades educativas especiales. Se realizó un ejercicio de diagnóstico para identificar diversas problemáticas proponiendo soluciones didácticas también. Se realizó una exposición de la educación inclusiva y algunas estrategias, el uso de listas de cotejo, el diseño del hábitat de estudio para el examen, se mencionaron tipos de discriminación como naco ciego, autista, Down contra el liderazgo también se reflexionó acerca de los temas y los acuerdos entre docentes en la planeación que se realiza en el centro, en las academias y día por día y por horas. Se mencionó el trabajo combinatorio a realizar entre actividades y temas, así como el trabajo en equipos, la evaluación dentro de una reflexión en círculo de los problemas de los maestros.

En la sesión número 8 se realizó una exposición del tema de inclusión y temas relacionados, la participación del grupo se fomentó a través de preguntas detonantes para realizar inferencias acerca de los contenidos y conectar así el conocimiento previo de las y los docentes con la sensibilización del tema se mencionó que el examen agrede y afecta la manera de leer. Los listos entienden solo con confianza en las palabras se evalúa con una exposición o un mapa, la asistencia, el programa, aunque se justifican las faltas

En la sesión número nueve se realizó la revisión del texto de Gonzales de manera grupal como introducción al tema y la exposición de estrategias de trabajo colaborativo. En esta sesión la participación de grupo se dio de diversas maneras por medio de la expresión de

dudas, comentarios y sugerencias. Se mencionó que actualmente existe resistencia a los nuevos modelos en el aula, el maestro Jacinto menciona que se necesita una solución interdisciplinaria, ya que durante las planeaciones los docentes ni siquiera se conocen. Otro de los problemas argumentados por los docentes es que la clase de tutoría no sirve, y que más bien es vista como un castigo para los profesores. La maestra Taydee mencionó que ella cuando impartió la clase se dio a la tarea de enseñar tejido con estambre a las y los alumnos como una estrategia de llamar la atención de la diversidad.

En la sesión número diez se realizaron actividades de facilitación y tolerancia, con la actividad denominada “semillas” y la confrontación, como herramientas didácticas de sensibilización. En esta sesión se dio una reflexión por parte de las y los docentes del curso realizando una valoración de los temas y del asesor. Algunos de los docentes que comentaron su opinión fueron la maestra Yolanda que menciona que ella desconocía el significado de la inclusión educativa y que fue interesante saber acerca de las diversas características de los alumnos con los cuales no se familiariza para saber cómo conducirlos, como al invidente que desconoce la forma de trabajar con los otros.

Para ella es difícil saber qué hacer sin entender, menciona también que el curso faltó aclarar estrategias de enseñanza por la falta de tiempo, además menciona que algunos maestros se encuentran ocupados y no hay organización en el centro ya que algunos docentes asistieron de forma irregular.

También el maestro Sergio comentó que existe una desorganización sobre todo con los docentes de segundo y cuarto semestre ya que se encuentran realizando las calificaciones finales, dijo que fue mucha información en muy poco tiempo acerca de las estrategias y que la educación inclusiva es una forma de tener buena fe con los alumnos pero que es difícil cuando se tienen cuarenta horas de trabajo con seis grupos. La maestra Taydee dijo que lo importante para la dinámica de los alumnos es llegar comidos, tranquilos y entregar los trabajos.

Dijo que la inclusión ellos la manejan pero de manera empírica, ya que van a la guerra sin fusil, dijo que los docentes del centro necesitan un gran criterio, experiencia, aunque crítico que las estrategias de enseñanza se pueden adecuar a su contexto real y que eso faltó en el curso. El maestro Jorge menciona que fue poco tiempo en el tema de las estrategias ya que fue mucha información, y que se necesitó saber cómo aterrizarlas con los muchachos para

desarrollar habilidades en el grupo y aplicarlas pero despacio con conceptos psicopedagógicos.

El maestro Jacinto mencionó casi al final de la sesión que todo estaba dicho que lo que se necesitaba era dialogo, criticas, propuestas y una calendarización adecuada. La maestra Rosamaría dijo que la planeación en la escuela es un asunto que se debe valorar y para lo cual se necesita responsabilidad, estadísticas y un servicio profesional. Comento que el factor tiempo es causa de grandes tensiones en el centro. La maestra Jessica comentó que el curso aporto una orientación específica, que estuvo bien planeado con bibliografía. Además señalo que un área específica de las necesidades del centro es que muchos de los docentes piden que se retire a los malos estudiantes lo cual no es coherente con la inclusión.

4.7 Discusión

La fase de implementación es donde se concreta la propuesta a través de la aplicación del programa a un contexto específico como lo es el CETIS 13 donde se ha gestionado su aplicación, para contrastar la efectividad de la propuesta y mejorar su diseño. La aplicación ha arrojado más información para la mejora del diseño e incluso se detectó una leve mejoría en la actitud del grupo en general, en esta implementación no se buscaba evaluar individualmente a los docentes solo se buscaba hacer una estimación en la población total del centro, aunque se registró el caso de un docente el cual se negó a la participación, aunque asistió regularmente a las sesiones del curso al final mejoro en su test aunque no de manera notable pues paso del valor de “necesito más información” a en “desacuerdo” lo cual es índice de una mejora en el peor de los caso.

De manera grupal se elaboró una prueba T de Wilcoxon con el objetivo de realizar una comparación de las tendencias centrales entre la primera muestra tomada al principio del curso contrastado con los datos recogidos por la misma escala. Aunque el avance y mayor tendencia central en la segunda muestra el avance no resulta muy grande. Sería importante poder aplicar el programa con las mejoras, por ahora nos limitamos a proponer una combinación de diferentes enfoques de aprendizaje combinados en diversas estrategias y actividades de aprendizaje con adultas y adultos.

En el caso de las y los docentes del CETIS 13, se buscó sensibilizar desde el modelo de educación inclusiva, el cual nos aporta un modelo de formación docente centrado en la

colaboración y la reflexión individual. Pero sobre todo se buscó una sensibilización de manera colectiva, de tal manera que los docentes logren una reflexión acerca de los procedimientos de los cuales forman parte en sus didácticas, algunas veces de manera inconsciente y que se trata de evaluar la eficacia de la enseñanza, en relación con la construcción de aprendizajes situados que logre que el alumnado desarrolle procesos meta cognitivos. Estos procesos meta-cognitivos permiten aprender a aprender y apropiarse de la información relacionándolo con su contexto encontrando la utilidad y construyendo escuelas democráticas que aunque sea poco a poco para formar una ambiente en las aulas con inclusión.

5. Estructura del Programa

En este quinto capítulo se desarrolla una estructura del programa con una secuencia lógica donde se describe y explica el curso en varios niveles. Primero una carta descriptiva general del curso; en segundo lugar una carta descriptiva por bloque temático; en tercer lugar una carta descriptiva sesión por sesión; en cuarto lugar un resumen de las sesiones; en quinto lugar una guía para el asesor; y finalmente el programa del curso que todo docente-participante deberá revisar. Es preciso mencionar que cada sesión cuenta con su propósito específico explicado en la carta descriptiva y una descripción de las actividades propuestas.

El objetivo del programa es que la o el docente construya ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el sano desarrollo integral de los estudiantes (Pujolas, 2007; Patterson, 1982). A continuación se presentan las cartas descriptivas con la definición de las 10 sesiones, con una duración de 30 horas repartidas en tres horas por sesión. Se ofrece a continuación una secuenciación del programa primero con una guía instruccional que contiene los elementos generales del programa. Con la finalidad de que cualquier profesional de la educación pueda aplicarlo asignándole un rol a la figura del asesor o asesora (Pujolas, 2007).

En segundo lugar se encuentra una secuencia didáctica por bloque donde se describen las actividades. En tercer lugar se hace una carta descriptiva sesión por sesión explicando su implementación en el curso a docentes, seguida de un breve resumen de las sesiones. Por último se presentan la guía del asesor y la guía del docente participante donde se especifican sus funciones y actividades dentro del programa. A continuación se presentan las cartas descriptivas del curso en el orden señalado anteriormente.

5.1 Carta Descriptiva General del Curso

Nombre del Curso: Atención a la Diversidad, Inclusión Educativa y Colaboración
Dirigido a: Docentes de Nivel Medio Superior
Objetivo General: Que las y los docentes construyan ambientes para el aprendizaje

autónomo y colaborativo, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el sano desarrollo integral de la diversidad.

Temas:	Subtemas:	Teoría Instrucciona	Actividades:	Duración
1. Inclusión Educativa	1.1 Modelos de atención a la diversidad	Asesoramiento por programas	Discusión Grupal	30 horas
	1.2 Respuesta curricular al alumnado	Modelo de formación de desarrollo profesional	Proyección de Videos Socio-drama	10 sesiones de 3 horas
2. Atención a la Diversidad	2.1 Valores en la diversidad	Aprendizaje Colaborativo	Circulo de Debate	
		Aprendizaje Experiencial	Mesa Redonda	
3. Estrategias de Enseñanza Colaborativa	2.2 Comunidades de aprendizaje	Aprendizaje por Descubrimiento Guiado	Rompecabezas de Información Grupal y Mapa Mental	
	3.1 Tácticas grupales	Modelización	Análisis de Fuerzas	
	3.2 Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje Significativo	Seminario Reflexivo	
	3.3 Aprendizaje colaborativo entre	Facilitación Social Aprendizaje	Técnica Expositiva	

	docentes	Cooperativo Socio- Constructivism o	Resumen	
Material didáctico: Programa Bibliografía básica Salón Proyector Copias		Evaluación (niveles de desempeño): Excelente: El o la docente toma decisiones y valora la diversidad para la planeación de su actuación en el aula, analizando los conceptos centrales del curso Muy bueno: El o la docente valora, sintetiza y explica las características de la educación inclusiva y la atención de la diversidad en el aula por medio de estrategias de enseñanza colaborativa Bueno: El o la docente reflexiona acerca de su papel en la aceptación de la diversidad en el aula para crear un ambiente de aprendizaje en el aula Suficiente: El o la docente describe y toma en cuenta el valor de los alumnos y reconoce la	Quien lo aplica: Facilitador/a psicólogo/a educativo/a	

	<div data-bbox="792 191 1136 268" data-label="Text"> <p>diversidad y la apoya la inclusión</p> </div> <div data-bbox="792 289 1136 525" data-label="Text"> <p>Insuficiente: El o la docente conoce los lineamientos de la educación inclusiva publicados por la SEP</p> </div>	
--	---	--

5.2 Carta Descriptiva del Programa por Bloque

Propósito: Que las y los docentes construyan ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el sano desarrollo integral de la diversidad.

Duración: 30 horas/10 sesiones de 3 horas

<p>Contenidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inclusión Educativa 2. Atención a la Diversidad 3. Estrategias de Enseñanza Colaborativa 	<p>Problemática situada</p> <p>La falta de aceptación de la diversidad en la población de las escuelas de educación media superior puede generar problemas como discriminación, agresiones físicas y verbales, así como la exclusión de alumnas y alumnos lo cual afecta su rendimiento, permanencia en la escuela y opinión de los alumnos de los centros educativos. Se buscara desarrollar a partir de esto una reflexión de las experiencias por las que las y los docentes pasan en su práctica profesional.</p>
<p>Desarrollo del programa</p> <p>Estrategias: Círculo de debate, mesa redonda, video, discusión grupal, rompecabezas, análisis de fuerzas, seminario reflexivo, técnica expositiva, resumen.</p>	

Apertura (2 sesiones): Se busca que las y los docentes reflexionen y comenten algunas de sus experiencias en la atención a la diversidad del alumnado en las aulas, y establezcan un dialogo acerca de las formas de solucionar los diferentes problemas a los que su experiencia docente se ha enfrentado, intentado establecer similitudes en el trabajo colaborativo en las aulas y entre docentes, comparaciones, aplicación de recursos, debate de propuestas, valoración de las ideas y vínculos de comunicación entre los docente, bajo la perspectiva de establecer una grupo de trabajo y comunidad de aprendizaje y apoyo entre los docentes para que desarrollen confianza mutua y responsabilidad compartida.

Desarrollo (4 sesiones): Se busca desarrollar una propuesta basada en el aprendizaje colaborativo como parte del modelo inclusivo de atención a la diversidad, aportando diversas estrategias de enseñanza de acuerdo con las problemáticas que surjan de entre los maestros para que se construya una propuesta de atención grupal docente a la diversidad en el centro.

Cierre (2 sesiones): Se buscara que las y los docentes valoren el modelo inclusivo, para que lo adapten a su aula y comenten algunas de las aportaciones que se hacen y su función. También se buscara concretar el sentido de las actividades.

<p>Niveles de desempeño</p> <p>Excelente: El o la docente toma decisiones y valora la diversidad para la planeación de su actuación en el aula, analizando los conceptos centrales del curso</p> <p>Muy bueno: El o la docente valora, sintetiza y explica las características de la educación inclusiva y la atención de la diversidad en el aula por medio de estrategias de enseñanza colaborativa</p>	<p>Portafolios de evidencias:</p> <p>Reflexiones personales</p> <p>Trabajos en equipo</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Descripciones</p> <p>Mapas</p>
--	---

<p>Bueno: El o la docente reflexiona acerca de su papel en la aceptación de la diversidad en el aula para crear un ambiente de aprendizaje en el aula</p> <p>Suficiente: El docente describe y toma en cuenta el valor de los alumnos y reconoce la diversidad y la apoya la inclusión</p> <p>Insuficiente: El o la docente conoce los lineamientos de la educación inclusiva publicados por la SEP</p>	
<p>Recursos y bibliografía</p> <p>Copias</p> <p>Bibliografía Seleccionada</p> <p>Material Didáctico.</p>	

5.3 Carta Descriptiva por Sesiones

Sesión 1

Propósito: Que las y los docentes expresen sus opiniones acerca de la inclusión educativa. También se busca establecer acuerdos para la realización del curso, e iniciar al docente hacia la sensibilización de la condición de los estudiantes valorando sus diferencias, así como sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Duración: 3horas

<p>Tema:</p> <p>1. Inclusión educativa</p>	<p>Problemática situada:</p> <p>La inclusión educativa es un modelo que se caracteriza porque la inclusión sea un derecho de niños, niñas y jóvenes a ser educados con el reconocimiento de sus derechos. A partir de la afirmación anterior ¿pueden los docentes aportar elementos para la construcción de una escuela que tome en cuenta solo las necesidades de las y los alumnos sino además su aprendizaje construyendo en ellos valores de convivencia, no violencia y no-discriminación?</p>
<p>Estrategias de enseñanza: Aplicación de la escala de actitud y reflexión grupal.</p> <p>Apertura: Se presenta el ponente entregando el programa del curso e invitándolos a sentarse en círculo. Se les invita a las y los docentes que asisten al curso a revisar el programa y los temas. También se les invita a que contesten una escala Likert con 21 preguntas, la escala es contestada de manera individual. Al final se les invita a comentar grupalmente acerca de lo que piensan y que saben acerca del contenido del programa, la educación inclusiva, la atención a la diversidad y el trabajo colaborativo en el aula,</p>	

relacionándolo con las preguntas de la escala.

Desarrollo: Se da una breve introducción de la educación inclusiva y las implicaciones en la educación actual. Al terminar se plantean las preguntas para saber su opinión acerca de ¿Cuáles son las características de la diversidad en el aula? y ¿Cómo se desarrolla la inclusión en el aula? la preguntas se realizan de manera grupal, asociándolas a problemas educativos, para identificar elementos en la realidad de la práctica educativa del centro, esto activa el proceso de aprendizaje de los adultos. Alguna de las problemáticas significativas serán comentadas en un dialogo centrado en el posicionamiento de la empatía por los alumnos y su inclusión en el aprendizaje. Se pretende que todos los participantes puedan compartir sus puntos de vista. Se realiza la actividad de distensión de “la orquesta” con el objetivo de cohesionar al grupo. La actividad consiste en elegir algún voluntario que servirá de agente externo, que deberá interpretar ¿quién es el director de la orquesta?

Cierre: Se realizan una serie de acuerdos con las y los docentes acerca de los horarios y se les invita a realizar una investigación acerca de inclusión educativa, la búsqueda y síntesis de alguna lectura que llame la atención de los docentes en internet o bibliotecas acerca de la inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y calidad educativa, además se les invita a los docentes a revisar la bibliografía del programa.

Niveles de desempeño:

Excelente: La o el docente participa y aporta información para la elaboración de los acuerdos y la problematización del tema

Muy bueno: La o el docente colabora y es empático en las actividades de educación inclusiva

Bueno: La o el docente coopera en la construcción de las actividad

Suficiente: La o el docente comprende el sentido de la educación inclusiva

Portafolios de evidencias:

Reflexión personal

<p>Recursos: Barraza, M. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. Revista electrónica de la red de Durango de investigadores educativos, A. C., 2 (3) Recuperado de www.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc</p> <p>Aula equipada Programas Escalas de actitud</p>	

Sesión 2

Propósito: Que a través del análisis de problemáticas generales de la educación en la actualidad, se busca que las y los docentes reflexionen acerca de los modelos de atención a la diversidad en México y como esto afecta el trabajo docente en el CETIS.

Duración: 3 horas

<p>Temas:</p> <p>1.1 Modelos de atención a la diversidad</p>	<p>Problemática situada: Se les pide a las y los docentes identificar el significado del concepto inclusión educativa así como de la problemática de la diversidad en las aulas del CETIS 13.</p>
<p>Estrategias de enseñanza: Trabajo en equipo y círculo de debate.</p> <p>Apertura: Se divide a las y los docentes en grupos de cuatro y se les pide enumerar e identificar cinco problemáticas generales de inclusión educativa en México, en esta parte se busca que los docentes interactúen el mayor tiempo posible dialogando, discutiendo y compartiendo sus experiencias y seleccionando ejemplos representativos de problemáticas generales de atención a la diversidad e inclusión educativa.</p>	

Desarrollo: Al finalizar se forma un círculo de debate y se analizan las problemáticas acerca de la forma de atender las necesidades de los alumnos y la educación inclusiva, según la opinión de las y los docentes, buscando el debate grupal de los argumentos y de cada aportación de los participantes. Es importante rescatar la experiencia de los docentes y apreciar sus aportaciones y su trayectoria manifestada de sus relatos y descripciones en una interacción grupal, para generar una reflexión que lleve a un proceso de cambio colectivo. Se pasa a una dinámica de mesa redonda donde quienes tienen más información debaten acerca del tema de inclusión dando oportunidad a que el sentido común de los docentes les guíe de acuerdo con su experiencia en las aulas, a una reflexión acerca de sus posturas, experiencias y métodos didácticos, de manera que los docentes se sientan escuchados y se valore su participación.

Cierre: Se les invita a los docentes a analizar los problemas comentados en la sesión reflexionando acerca de los modelos de atención tradicional a la diversidad, contraponiéndolo con el modelo inclusivo. Se les pide a los docentes innovar soluciones funcionales que ayuden y apoyen la atención a la diversidad en las aulas de CETIS, además se les invita a realizar una lectura acerca de educación en valores para discutir la próxima sesión.

<p>Niveles de desempeño:</p> <p>Excelente: La o el docente tiene información que ha analizado y debate acerca de los modelos y problemas actuales en la educación desde la perspectiva de su experiencia</p> <p>Muy bueno: La o el docente tiene información y comprende la problemática planteada, usando también elementos de su experiencia.</p> <p>Bueno: La o el docente tiene información y</p>	<p>Portafolios de evidencias:</p> <p>Resumen de la bibliografía seleccionada</p> <p>Reflexión del tema de evaluación de la inclusión educativa</p>
---	---

<p>explica el problema</p> <p>Suficiente: La o el docente tiene información y describe elementos del problema</p>	
<p>Recursos:</p> <p>Salón</p> <p>Copias</p> <p>Luque, D. J. y Romero J. F. (2002). Desarrollo curricular y respuesta educativa a la diversidad del alumnado. En: Trastornos del desarrollo y adaptación curricular (pp. 15-27). Málaga: Aljibe.</p>	

Sesión 3

Propósito: Que las y los docentes tomen en cuenta los problemas generales de la educación y como estos repercuten en la situación específica de los alumnos en diversos grados, reflexionando acerca del proceso de aprendizaje de las y los alumnos.

Duración: 3 horas

<p>Temas:</p> <p>1.2 Respuesta curricular al alumnado</p>	<p>Problemática situada: Se les invita a las y los docentes a identificar problemas de la educación tradicional, haciendo una revisión de las prácticas y costumbres que existen en la educación. Se les pide a las y los docentes que compartan su experiencia en su educación básica y cuál es su perspectiva en la actualidad.</p>
<p>Estrategias de enseñanza: Proyección de video, rompecabezas en equipos o diadas y análisis de necesidades</p>	

Apertura: Se les invita a las y los docentes participantes a observar un fragmento de la película “Educación Prohibida”. En este caso la película actúa como un facilitador para el tema de inclusión. La película contiene una crítica a la educación tradicional con énfasis en el caso de unos adolescentes que no sienten que se dé respuesta a sus necesidades y no se respeta su derecho a la participación dentro de su aprendizaje.

Desarrollo: Al termino de video se les pide a las y los docentes a dividirse en cuatro equipos para relacionar la película con la las características de los alumnos, los problemas generales mencionados en la sesión anterior y la respuesta curricular al alumnado como la forma de concretar los contenidos en el aprendizaje de los alumnos. Además se les pide a los docentes que realicen una reflexión acerca de los problemas de inclusión en el centro de manera que esto sirva para detectar casos de inclusión que se hayan dado en el centro. Se hace la invitación a crear soluciones eficaces que hagan frente a los diversos problemas de las y los alumnos en el centro reflexionando acerca de la inclusión educativa así como de casos de exclusión con una breve exposición con un mapa mental o un dibujo acerca de la inclusión en el centro. Al finalizar se hace un círculo reflexivo donde las los docentes comparten su experiencia profesional con los problemas detectados.

Cierre: Al finalizar se les pide a los docentes identificar los problemas que a su parecer son los más comunes en el centro comenzando a identificar los elementos de la respuesta del centro, que contribuyen a la generación de conflictos en el aula.

<p>Niveles de desempeño:</p> <p>Excelente: La o el docente reflexiona y toma en cuenta las necesidades de los alumnos a partir de identificar problemas básicos de la educación tradicional</p> <p>Muy bueno: La o el docente comprende y comparte problemas d los alumnos, reconociendo el contexto de origen de los alumnos.</p>	<p>Portafolios de evidencias:</p> <p>Mapa mental o dibujo</p>
---	--

<p>Bueno: La o el docente identifica problemas en el aprendizaje de los alumnos analizando los problemas del aprendizaje en el aula</p> <p>Suficiente: La o el docente describe y explica las problemáticas de la educación tradicional así como las problemáticas de los alumnos</p>	
<p>Recursos:</p> <p>Salón</p> <p>Proyector</p>	

Sesión 4

Propósito: Que las y los docentes reflexionen acerca de los problemas de atender a la diversidad en el aula a través de la discusión de diversos problemas específicos que hayan experimentado en su trabajo en el centro, proponiendo soluciones colectivas.

Duración: 3 horas

<p>Temas:</p> <p>2. Atención a la diversidad</p>	<p>Problemática situada:</p> <p>¿Puede la experiencia docente en el centro educativo, apoyar para la innovación de soluciones que ayuden a desarrollar el aprendizaje de todas las alumnas y todos los alumnos?</p>
<p>Estrategias de enseñanza: Circulo de debate y discusión grupal</p> <p>Apertura: Se les invita a los docentes a formar equipos de tres o cuatro personas, con el objetivo de realizar un esquema con los problemas específicos que hayan surgido en sus aulas durante su experiencia en el centro.</p>	

Desarrollo: En la segunda fase se les pide a las y los docentes que compartan los problemas identificados en la atención a las necesidades de los alumnos en el aula y las clases. Al finalizar se les invita a los docentes a hacer una reflexión acerca de cómo se involucra a la familia en la resolución de conflictos en el aula.

Cierre: Al finalizar se les invita a las y los docentes a hacer una reflexión acerca de la búsqueda de nuevas formas de involucrar a la familia en la resolución de conflictos más comunes en el aula.

Niveles de desempeño:

Excelente: La o el docente participa y contextualiza la educación a la realidad actual de los alumnos.

Muy bueno: La o el docente explica diversos problemas en el aula y propone soluciones innovadoras al aprendizaje de los alumnos.

Bueno: La o el docente describe la importancia de la participación en el aprendizaje de los alumnos.

Suficiente: La o el docente tiene información acerca de nuevas formas pedagógicas de enseñanza para alumnos con diversa problemáticas asociadas a las características de los alumnos.

Portafolios de evidencias:

Esquemas de problemas

Recursos:

Salón

Programa

Del Carmen, L. (2002). La atención a la diversidad: una cuestión de valores. En: L. Ardanaz y cols. (2004). La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones (47-55). Barcelona: GRAO.

Sesión 5

Propósito: Que las y los docentes reflexionen acerca de los valores que sustentan los procedimientos y didácticas que usan en su práctica cotidiana en el aula, relacionándolo el contexto social.

Duración: 3 horas

Temas: 2.1 Valores en la diversidad	Problemática situada: ¿La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo?
Estrategias de enseñanza: Círculo de debate, análisis de fuerzas y técnica expositiva. Apertura: Se invita a las y los docentes a hacer un círculo para realizar un recordatorio grupal de los problemas revisados en la sesión anterior, tomando en cuenta diferencias físicas, afectivas y psicológicas de los alumnos, recordando incluso casos que no se hayan comentado. Desarrollo: Se les pide a las y los docentes que formen triadas para identificar y comentar de manera grupal acerca de los valores en la educación tradicional. También se les invita a los equipos a enumerar y comentar los procedimientos y planeación que realiza para sus clases, así como a su metodología didáctica. Después se hace una reflexión acerca de los valores que están detrás de estas prácticas, diferenciando el trabajo grupal y cooperativo, identificando problemáticas que a las y los docentes inquietan en este sentido. Se debate de manera grupal en plenaria acerca de la apertura al cambio y las exigencias de la actualidad en la educación media superior, así como los valores y lineamientos políticos de la educación inclusiva Cierre: Se exponen brevemente algunos valores de aprendizaje colaborativo y cooperativo, así como de valores sociales que subyacen a estas propuestas, además se comentaran algunas investigaciones del campo de la estadística y psicología educativa en este sentido.	
Niveles de desempeño:	Portafolios de evidencias:

<p>Excelente: La o el docente asiste y da continuidad a la problemática del centro y el aula compartiendo su metodología y debatiendo nuevas estrategias enseñanza.</p> <p>Muy bien: La o el docente reflexionan acerca de su acción didáctica y la forma de preparar las sesiones para los alumnos.</p> <p>Bien: La o el docente explica formas de enseñanza para atender los problemas de los alumnos.</p> <p>Suficiente: La o el docente describe y justifica su metodología.</p>	<p>Didácticas</p>
<p>Recursos: Programa Salón López-Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Archidona (99-132). Málaga: Aljibe.</p>	

Sesión 6

Propósito: Que las y los docentes hagan una revisión acerca de cómo las redes comunales y comunidades de aprendizaje son una herramienta efectiva para hacer frente a los problemas externos del centro que afectan el aprendizaje de los alumnos.

Duración: 3 horas

<p>Temas: 2.2 Comunidades de aprendizaje</p>	<p>Problemática situada: Se hace un análisis exploratorio acerca del conocimiento de los docentes</p>
--	---

	de las políticas y acuerdos educativos vigentes en la educación media superior.
<p>Estrategias de enseñanza: Técnica expositiva y lectura de documento</p> <p>Apertura: Se les pide a las y los docentes que se reúnan en equipo de dos o tres integrantes para comentar algunos problemas externos que afectan la educación de los alumnos en el centro</p> <p>Desarrollo: Se hace una introducción acerca de la formación de comunidades de aprendizaje haciendo énfasis en el soporte que brinda para el proceso educativo y los problemas externos que el centro enfrenta. Se les invita a las y los docentes a formar un círculo y partir sus reflexiones mencionando tres aspectos externos básicos que se encuentren constantemente en las problemáticas del aula</p> <p>Cierre: Se despide a las y los docentes reflexionar acerca de las soluciones que se le han dado a estas problemáticas externas en el centro, preguntando ¿qué otras soluciones hubieran dado a estas mismas problemáticas del centro?</p>	
<p>Niveles de desempeño:</p> <p>Excelente: La o el docente comenta acerca de sus experiencias con flexibilidad y apertura, debatiendo las soluciones a las situaciones planteadas</p> <p>Muy bueno: La o el docente analiza sus experiencia y escucha los argumentos de sus compañeros</p> <p>Bueno: La o el docente explica sus argumentos en un dialogo constante entre docentes y preguntas del asesor</p> <p>Suficiente: La o el docente describe los problemas externos más comunes del centro</p>	<p>Portafolios de evidencias:</p> <p>Listado</p>
<p>Recursos: salón</p>	

Sesión 7

Propósito: Que las y los docentes evalúen al diagnóstico como una herramienta didáctica para la programación del trabajo colaborativo en el aula

Duración: 3 horas

<p>Temas:</p> <p>3. Estrategias de enseñanza colaborativa</p>	<p>Problemática situada:</p> <p>La detección de necesidades es la base del buen funcionamiento en el aula, para fomentar las habilidades cognitivas y alcanzar niveles de cooperación que influya a los estudiantes de manera positiva ¿cuáles son los aspectos que toman en cuenta los docentes de los alumnos para atender sus problemáticas escolares?</p>
<p>Estrategias de enseñanza: Técnica expositiva y clarificación de problemas</p> <p>Apertura: Se realiza una exposición de los conceptos diversidad, inclusión y colaboración y conceptos relacionados como necesidades educativas especiales, adecuación curricular, entre otras.</p> <p>Desarrollo: Se forman equipos de 2 personas y se les invita a los docentes a realizar una prueba diagnóstica que contenga diversas características para analizar las características principales en los alumnos. Se selecciona un integrante de cada equipo que será integrante del panel de discusión sobre la prueba diagnóstica como estrategias de inclusión y colaboración, que de atención a la diversidad en las aulas</p> <p>Cierre: Se describen las situaciones habituales en que existen problemas analizando desde el diagnóstico como estrategia de inclusión educativa que fomente la colaboración en el aula.</p>	
<p>Niveles de desempeño:</p>	<p>Portafolios de evidencias:</p>

<p>Excelente: Que la o el docente aporte elementos y tome decisiones acerca de la valoración de las características de los alumnos</p> <p>Muy bueno: Que la o el docente reflexione tomando en cuenta las características de los alumnos para el trabajo en el aula</p> <p>Bueno: Que la o el docente analice los elementos que se consideran en la evaluación de las características individuales de los alumnos</p> <p>Suficiente: Que explique elementos de la enseñanza colaborativa que beneficien el aprendizaje de los alumnos</p>	<p>Prueba diagnóstica</p>
<p>Recursos:</p> <p>Salón</p> <p>Programa</p>	

Sesión 8

Objetivo específico: Que las y los docentes reflexionen de sus prácticas docentes de planeación, tomando en cuenta las herramientas de la educación inclusiva como las tácticas grupales para la organización del trabajo en el aula.

Duración: 3 horas

<p>Temas:</p> <p>3.1 Tácticas grupales</p>	<p>Problemática situada:</p> <p>¿Se realizan actividades de convivencia social entre los alumnos para fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos?</p> <p>¿Existe un ambiente óptimo para el aprendizaje en el aula? ¿Cuáles son los elementos de un ambiente de aprendizaje?</p> <p>¿Cuál es el tratamiento que se le debe dar a</p>
---	---

	la información teórica en el aula? ¿Podemos relacionar convivencia con trabajo en el aula?
<p>Estrategia de enseñanza: Técnica expositiva y preguntas detonantes</p> <p>Apertura: Se hace una exposición acerca de la convención del derecho de los niñas (os), estrategias de inclusión educativa en el aula en nivel medio superior, estrategias de evaluación, colaboración entre docentes, y el fomento a la participación y la no-discriminación en el aula.</p> <p>Desarrollo: Se hace una revisión del concepto de inclusión educativa, programación en el aula, planeación y planificación inclusiva, estrategias de inclusión educativa en el aula en nivel medio superior, tácticas grupales, trabajo cooperativo, estrategias de evaluación, colaboración entre docentes, y el fomento a la participación y la no-discriminación en el aula, así como las formas más comunes de evaluar y de algunas nuevas, basándose en el ejercicio diagnóstico de la sesión anterior. En la parte final se busca concretar la utilidad inclusiva del aprendizaje en equipos contraponiéndolo al modelo de escuela tradicional. Se les cuestiona a las y los docentes acerca de su opinión de la inclusión educativa, para formar una mesa de debate donde se busca relacionar el material de la exposición con la labor docente, con su experiencia y trayectoria profesional.</p> <p>Cierre: Hacia la parte final se forma un círculo y se realiza un ejercicio de para tratar de reflexionar acerca de las tácticas, trabajo cooperativo y estrategias expuestas (González, Monroy y Kupferman, 1999), se impulsará la lectura del material de la bibliografía a través de un la lectura de un breve párrafo, dando a conocer el propósito de la lectura de Ovejero (1990), y con la realización de algunas inferencias de los participantes se les pide a las y los docentes realizar una reflexión personal de la clase ligándolo con la inferencia a la próxima lectura.</p>	
<p>Niveles de desempeño</p> <p>Excelente: La o el docente debate y toma</p>	<p>Portafolios de evidencias:</p> <p>Auto informe</p>

<p>posición en la actividad evaluando objetivamente los elementos las tácticas de la educación inclusiva</p> <p>Muy bueno: La o el docente reflexiona acerca de la funcionalidad de la tácticas</p> <p>Bueno: La o el docente colabora en las actividades formulando preguntas y aportando su experiencia profesional</p> <p>Suficiente: La o el docente cuenta con conocimientos pedagógicos y maneja estrategias inclusivas articuladas con la teoría de la enseñanza</p>	<p>Cuadro comparativo</p> <p>Reflexión personal del clase</p>
<p>Recursos</p> <p>González, J., Monroy, A., & Kupferman, E. (1999). Técnicas y tácticas grupales. En: J. González, A. Monroy, & E. Kupferman. <i>Dinámica de grupos</i> (págs. 51-97). México: Pax.</p>	

Sesión 9

Objetivo específico: Que las y los docentes evalúen el trabajo cooperativo y colaborativo, así como su función en la educación actual. Además se busca que los docentes seleccionen y adecuen estrategias de enseñanza con el uso de la lectura y la escritura para desarrollar el trabajo cooperativo.

Duración: 3 horas

<p>Temas:</p> <p>3.3 Aprendizaje cooperativo y colaborativo</p>	<p>Problemática situada:</p> <p>¿Algunas veces los alumnos forman grupos que no son tolerantes o muestran juicios ofensivos hacia sus compañeros? ¿Se</p>
--	--

	<p>clasifica a los alumnos por su origen social, cultural o su aspecto físico? ¿Afecta esto el rendimiento, la deserción y la violencia entre alumnos y grupos de alumnos? ¿Hay alumnos más vulnerables que otros?</p>
--	--

Estrategia de enseñanza: Círculo reflexivo, técnica expositiva, preguntas detonantes.

Apertura: Se realiza un análisis de las actividades más comunes que utilizan en la impartición de contenidos, y se realiza un análisis del texto de González de manera grupal, realizando una descripción de la estructura temática del texto. Se enfatiza su foco, contexto del autor, lenguaje, realizando una revisión general de una parte del texto.

Desarrollo: Se hace una exposición de diversas estrategias y técnicas que se ofrecen en la bibliografía como la formación de comunidades de aprendizaje, trabajo colaborativo y cooperativo, etc., para evaluar su implementación en las aulas haciendo énfasis en la utilidad y función de las actividades grupales para la inclusión educativa. Se realizan diversas preguntas a los participantes con la idea de saber si han utilizado alguna actividad de las mencionadas y su origen, buscando reflexionar y compartir experiencias que faciliten la apertura de atención a la diversidad, y la implementación de estrategias de enseñanza colaborativa. Se realiza un cuadro comparativo que muestre los factores positivos y negativos de las técnicas y los factores positivos y negativos de sus didácticas actuales. Al finalizar se hace un recuento de las estrategias que interesaron, el significado que se construyó en con la estrategia de manera particular a cada docente, así su implementación y detalles de aplicación en el aula de acuerdo con el contenido que se maneja. Se deberá establecer una relación causa-efecto para concretar una actitud favorable hacia las actividades de trabajo colaborativo en el aula por medio de estrategias de lectura, escritura y reflexión de los contenidos de cada área disciplinar.

Cierre: Se hace una lectura reflexiva de los puntos más importantes para la implementación de estrategias. Se hace un contraste con la realidad que plantea el centro y la realidad de las aulas en México. Se recogen las impresiones de los participantes y sus dudas e inquietudes e incluso propuestas para mejorar las comunidades de aprendizaje. Se

les invita a los docentes a investigar sobre el tema trayendo un artículo referente a el trabajo colaborativo en el aula y comunidades de aprendizaje.

<p>Niveles de desempeño</p> <p>Excelente: Que la o el docente implemente actitudes y estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo</p> <p>Muy bueno: Que la o el docente reflexione y debata acerca del tipo de estrategia adecuada para su área disciplinar</p> <p>Bueno: Que el docente colabore en el análisis y discusión de la problemática de la didáctica en el aula</p> <p>Suficiente: Que la o el docente ejemplifica la problemática y necesidad de implementar el trabajo colaborativo y cooperativo en el aula</p>	<p>Portafolios de evidencias:</p> <p>Interpretación</p> <p>Informe</p>
<p>Recourses</p> <p>Stainback, S., Staiback, W. & Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En: S. Stainback & W. Stainback. <i>Aulas inclusivas</i> (21-35). Madrid: Narcea.</p>	

Sesión 10

Objetivo específico: Que las y los docentes evalúen la colaboración como una herramienta de trabajo entre docentes, para que surja un dialogo autónomo entre los docentes que dé respuesta a la diversidad del alumnado del centro.

Duración: 3 horas

<p>Temas:</p> <p>1.1 Aprendizaje colaborativo entre docentes</p>	<p>Problemática situada:</p> <p>¿El alumnado aprende de manera colaborativa? ¿El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración?</p>
<p>Estrategia de enseñanza: Rompecabezas, semillas.</p> <p>Apertura: Se realiza una actividad, se les pide a los docentes ponerse de pie en círculo y se les comenta que es una actividad relacionada con semillas con algún simbolismo como la fertilidad. Se reparten tres por persona con la finalidad de que ellas las repartan a tres maestros con las cuales casi no haya hablado, comentándoles además tres buenos pensamientos acerca de esa persona. Al finalizar se les pide sentarse en círculo.</p> <p>Desarrollo: Al terminar la actividad se comenta como se sintieron y se explica el trasfondo de la actividad relacionada con el efecto Pigmalión (Díaz Aguado, 1996). Se les menciona su uso en el aula como una actividad para generar cooperación entre las y los alumnos en actividades posteriores. La actividad busca que las y los docentes tengan la experiencia de la actividad para que desarrollen en las aulas interacciones positivas que generen buenas relaciones entre los alumnos (Díaz Aguado, 1996; Brockbank, 2008). Se realiza la reflexión de la actividad haciendo énfasis en los pensamientos que surgieron en la actividad y después los pensamientos que surgieron en el proceso. Se realiza una segunda actividad formando equipos de tres personas, que se colocaran frente a frente a una distancia de cinco pasos. Se les pedirá que se miren un que avancen un paso sin dejar de observar y sin hablar al compañero de enfrente. Se les pide avanzar hasta acercarse pero sin tocarse, lentamente para ver sus reacciones. Se hace esto de manera general combinando a los equipos y realizando una reflexión acerca de las emociones que sintieron y de los pensamientos que surgieron durante la actividad. Después se les pide a las y los docentes que vuelvan a su lugar en la plenaria y que expliquen ¿Qué pensaron? y ¿Qué sintieron?</p> <p>Cierre: Se les explica el trasfondo de la actividad y su uso en el aula. Esta actividad sirve para desarrollar tolerancia, no discriminación y la inclusión de los sujetos ante la invasión de su campo psicológico realizada por otro sujeto. También puede evidenciar problemas latentes entre compañeros. Se les invita a cada uno de las y los docentes a compartir una reflexión acerca de las sesiones del curso. Se les pide contestar la escala de actitudes de la</p>	

fase final para el proyecto de mejora escolar y del diseño del curso.

<p>Niveles de desempeño</p> <p>Excelente: La o el docente reflexiona sobre su práctica evaluando los ambientes favorables para el aprendizaje y la enseñanza colaborativa</p> <p>Muy bueno: La o el docente toma decisiones y fundamenta su trabajo en el aula, comprende y explica la teoría y metodología colaborativa</p> <p>Bueno: La o el docente colabora y reconstruyen grupalmente los significados básicos del contenido analizando la problemática de las aulas en la actualidad.</p> <p>Suficiente: La o el docente participa y relaciona su experiencia personal con el curso</p>	<p>Portafolios de evidencias:</p> <p>Informe de estrategias colaborativas</p>
<p>Recursos:</p> <p>Ovejero, A. (1990). <i>El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional</i> (págs. 160-183). Barcelona: PPU.</p>	

5.4 Guía del asesor

Introducción

En esencia este modelo de escuela inclusiva se caracteriza porque la inclusión sea un derecho de niños, niñas y jóvenes a ser educados aceptando sus diferencias y desigualdades con el reconocimiento de sus derechos, este modelo va encaminado a lograr el acceso universal a la educación desarrollando prácticas que contemplen la equidad y la participación en igualdad de oportunidades. La definición de escuela inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los estudiantes sean aceptados, reconociendo su singularidad, sus valores y la posibilidad de participar según las oportunidades que se contemplen así como las ayudas curriculares, personales y materiales. El movimiento de educación inclusiva ha surgido para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, pero la educación no está siendo capaz de superar las desigualdades ni de reducir la brecha social por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos.

Nombre del curso: Atención a la Diversidad				
Dirigido a: Docentes del Nivel Medio Superior				
Objetivo general: Que la o el docente construya ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el sano desarrollo integral de la diversidad.				
Objetivo particular: Que los docentes conozcan y aplique estrategias de enseñanza que de atención a la diversidad desde un	Temas: 1.Inclusión Educativa	Subtemas: 1.1.Igualdad de Oportunidades 1.2.Calidad en la Educación	Teorías instruccionales: Aprendizaje Colaborativo Aprendizaje	Actividades: Proyección de Videos Socio-

<p>modelo inclusivo donde se trabaje de manera grupal y solidaría a través del aprendizaje colaborativo en las aulas con los alumnos.</p>	<p>2. Atención a la Diversidad</p> <p>3. Estrategias de Enseñanza Colaborativa</p>	<p>1.3. Evaluación de la Inclusión Educativa</p> <p>1.4. Educación en Valores e Inclusión</p> <p>2.1. Competencia Social del Alumno</p> <p>2.2. Detección de Barreras para la Participación y el Aprendizaje</p> <p>2.3. Auto-regulación</p> <p>3.1. Tipos de Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje</p> <p>3.2. Tácticas Grupales</p>	<p>Experiencial</p> <p>Aprendizaje por Descubrimiento o Guiado</p> <p>Modelización</p> <p>Aprendizaje Significativo</p> <p>Facilitación Social</p> <p>Aprendizaje Cooperativo</p> <p>Socio-Constructivismo</p>	<p>drama</p> <p>Círculo de Debate</p> <p>Mesa Redonda</p> <p>Discusión Grupal</p> <p>Rompecabezas de Información Grupal y Mapa Mental</p> <p>Salida de Campo</p> <p>Análisis de Fuerzas</p> <p>Seminario Reflexivo</p> <p>Técnica Expositiva</p> <p>Resumen</p>
---	--	--	--	---

		<p>3.3. Competencias Docentes</p> <p>3.4. Comunidades de Aprendizaje</p> <p>3.5. Climas de Aprendizaje</p>		
<p>Duración: 30 horas</p>	<p>Material didáctico:</p> <p>Salón con proyector</p> <p>Copias</p> <p>Programa</p> <p>Bibliografía básica</p>	<p>Evaluación:</p> <p>Excelente: El o la docente toma decisiones y valora la diversidad para la planeación de su actuación en el aula, analizando los conceptos centrales del curso</p> <p>Muy bueno: El o la docente valora, sintetiza y explica las características de la educación inclusiva y la atención de la diversidad en el aula por medio de estrategias de enseñanza</p>		

		<p>colaborativa</p> <p>Bueno: El o la docente reflexiona acerca de su papel en la aceptación de la diversidad en el aula para crear un ambiente de aprendizaje en el aula</p> <p>Suficiente: El o la docente describe y toma en cuenta el valor de los alumnos y reconoce la diversidad y la apoya la inclusión</p> <p>insuficiente: El o la docente conoce los lineamientos de la educación inclusiva publicados por la SEP</p>
--	--	---

5.5 Programa

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Atención a la Diversidad:

Programa Dirigido a Docentes de Nivel Medio Superior

2014

Índice:

1. **Inclusión Educativa**
 - a. **Modelos de atención a la diversidad**
 - b. **Respuesta curricular al alumnado**
2. **Atención a la Diversidad**
 - a. **Valores en la diversidad**
 - b. **Comunidades aprendizaje**
3. **Estrategias de Enseñanza Colaborativa**
 - a. **Tácticas grupales**
 - b. **Aprendizaje cooperativo**

c. Aprendizaje colaborativo entre docentes

1. Educación Inclusiva

Introducción

En esencia este modelo de escuela inclusiva se caracteriza porque la inclusión sea un derecho de niños niñas y jóvenes a ser educados aceptando sus diferencias y desigualdades con el reconocimiento de sus derechos, este modelo va encaminado a lograr el acceso universal a la educación desarrollando prácticas que contemplen la equidad y la participación en igualdad de oportunidades. La definición de escuela inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todas las y los alumnos sean aceptadas y aceptados, reconociendo su singularidad, sus valores y la posibilidad de participar según las oportunidades que se contemplen así como las ayudas curriculares, personales y materiales. El movimiento de educación inclusiva ha surgido para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, pero la educación no está siendo capaz de superar las desigualdades ni de reducir la brecha social por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos.

Propósito

El objetivo de este bloque es sensibilizar al docente del problema de atender a la diversidad del alumnado en las aulas, reflexionando acerca de sus experiencias y sus metodologías didácticas. Se hace una introducción a la educación inclusiva sus elementos y posibilidades de atención a la diversidad en las aulas.

Estructura Temática

Temas

- a. Modelos de atención a la diversidad**
- b. Respuesta curricular al alumnado**

Bibliografía Básica

Barraza, M. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. Revista electrónica de la red de Durango de investigadores educativos, A. C., 2 (3) Recuperado de www.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc

Luque, D. J. y Romero J. F. (2002). Desarrollo curricular y respuesta educativa a la diversidad del alumnado. En: Trastornos del desarrollo y adaptación curricular (pp. 15-27). Málaga: Aljibe.

2. Atención a la Diversidad

Introducción

La atención a la diversidad es algo que principalmente se fundamenta en los valores que se representan en este concepto, actualmente se habla de conservar la diversidad natural de las especies animales y vegetales de cualquier ecosistema ya que cualquier pérdida se considera irrepetible y única. La conservación de la naturaleza es un valor en sí mismo y también es un objetivo. La contradicción es que esto resulta fácil para la naturaleza, pero se torna complicado cuando se trata de la especie humana ya que existen una serie de valores muy arraigados en la sociedad que dificultan la aceptación de la diversidad. El reconocimiento de que la diversidad humana aprende, no tiene que ser un obstáculo, debe ser un factor dinamizador para el desarrollo y aprendizaje en grupo. Pero hay valores implícitos en la sociedad, por ejemplo actuamos como si nuestra cultura fuera mejor que las demás, entonces buscamos que la diversidad de culturas diferentes se adapte a nuestras pautas.

Propósito

Que las y los docentes investiguen acerca de los problemas y prácticas culturales que afectan el desarrollo en las aulas, observando los fundamentos de la atención a la diversidad

y reflexionando grupalmente acerca de las necesidades, requerimientos y propuesta que necesita el centro de estudios.

Estructura Temática

Temas

- a. Valores en la diversidad**
- b. Comunidades aprendizaje**

Bibliografía Básica

Del Carmen, L. (2002). La atención a la diversidad: una cuestión de valores. En: L. Ardanaz y cols. (2004). La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones (47-55). Barcelona: GRAO.

López-Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Archidona (99-132). Málaga: Aljibe.

3. Estrategias de Enseñanza Colaborativa

Introducción

La estructuración de las actividades en el aula se distinguen por la competitividad o la cooperación que se genere de las actividades, la propuesta se basa en un enfoque que busca desarrollar la colaboración y como paso previo se deberá fomentar la cooperación entre los alumnos. El o la docente deberá tomar en cuenta la interdependencia que se genera en las actividades grupales en base a un objetivo grupal doble aprender lo que el profesorado enseña y contribuir al aprendizaje de los demás, si existe esto entonces habrá interdependencia positiva de finalidades. La cooperación entre iguales es una relación más apta para establecer el intercambio de ideas y la discusión con objetividad y reflexión. La atención a la diversidad dentro de la aula debe considerar a las y los alumnos pero también a

la diversidad e docentes que atienden a cada grupo, unos son más capaces que otros, unos saben que deben hacer y como, o saben pedir ayuda, otros no y no se atreven a preguntar.

La colaboración entre docentes es el recurso que con más frecuencia se usa para atender a la diversidad, el establecimiento de *grupos de trabajo de profesores* con una orientación formativa o para la elaboración o adaptación de materiales o propuestas curriculares donde se implemente la supervisión, la observación y la evaluación entre compañeros así como proyectos de autoformación para la formación de nuevos conocimientos entre profesionales. Una variante de este tipo de *grupo de trabajo es el grupo de apoyo y ayuda entre profesores*, dentro del marco institucional para la resolución de problemas de atención a la diversidad así como la creación de espacios y foros de conexión y colaboración entre profesores.

Propósito

Que las y los docentes evalúen diversas herramientas didácticas para el trabajo colaborativo y cooperativo en el aula, así como el establecimiento de la colaboración entre docentes a partir de la problematización de del trabajo grupal en el aula y su organización, además de una diálogo y reflexión grupal acerca de la colaboración entre docentes para la resolución de problemáticas en el centro.

Estructura Temática

Temas

- a. Tácticas grupales
- b. Aprendizaje cooperativo
- c. Aprendizaje colaborativo entre docentes

Bibliografía Básica

González, J., Monroy, A. & Kupferman, E. (1999). Técnicas y tácticas grupales. En: J. González, A. Monroy, & E. Kupferman, Dinámicas de grupos (págs. 51-97). México: Pax.

Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional (págs. 160.183). Barcelona: PPU.

6. Conclusiones

Para concluir se realiza una valoración del proceso, que en un inicio durante la fase de detección de necesidades tuvo muchas dificultades para recabar datos. Desde el ingreso al plantel se dificultó la obtención de datos y la aplicación de cuestionarios. Las y los docentes no participaban, algunos pidieron los cuestionarios para llevar a casa y no los regresaron. Se dio el caso de que un par de algunos participantes que “sabotearon” la recolección de datos al recomendar a otros profesores a llevar a casa el cuestionario para contestarlo, además y algunos otros problemas asociados con la ubicación de las y los profesores en el plantel. Afortunadamente existió el apoyo de la administración escolar lo que cambio la dinámica de recolección de datos y del desarrollo del curso permitió que un ambiente de colaboración entre los docentes que facilitaron el proceso de detección de necesidades.

Los resultados arrojados por el instrumento no fueron alentadores ya que revelaron la indiferencia de los docentes a trabajar con la diversidad, a colaborar con sus colegas y a incluir a los alumnos con discapacidades. Por su parte los alumnos contestaron una baja percepción acerca del centro educativo CETIS. Esto fue indispensable para entrar a la fase de implementación donde se reflexionó acerca de ciertos problemas, de la inclusión educativa y la atención a la diversidad. De esta manera se evidencia la importancia de que en este tipo de propuestas se implemente de la comunicación y se coordine. con las autoridades inmediatas de la institución.

El diseño de este programa como un *curso* es que se opta por un proceso *reflexivo*, que se da a partir compartir diversas experiencias y construyendo a partir del discurso de los otros, en una colaboración e interacción continua con forma de dialogo. La atención a la diversidad es un tema que de entrada se veía al principio poco transitable, utópico e incluso irreal, pero en el desarrollo de este trabajo de tesis se han ido configurando estrategias concretas de respuesta a la diversidad sin importar sus características particulares partiendo de un modelo de colaboración que ha tenido un desarrollo favorable y teniendo una concepción global en cuanto a la atención que se da a la diversidad del alumnado en las aulas a través de programas de asesoramiento enmarcados en el modelo de educación inclusiva que cuenta con recursos de formación docente apoyados en el cuerpo teórico de la psicología educativa, el constructivismo social y el modelo inclusivo.

Se valora el objetivo inicial de este diseño y su relación con el alcance obtenido y sus limitaciones. El objetivo general de este trabajo de tesis fue que las y los docentes atiendan a

la *diversidad* de las y los estudiantes del nivel medio superior, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo reflexivo, autónomo e integral del alumnado del nivel medio superior. Esto se logró por medio del programas colaborativo entre docentes, para tener una visión más amplia de la magnitud de los problemas que se encuentran en las aulas en el nivel medio superior y en particular en el CETIS 13.

En primer lugar los datos aportados por los docentes durante la fase de detección de necesidades revelan la indiferencia de los docentes a atender a la diversidad de las aulas. El conocer esta situación ayudó para el diseño de los objetivos y selección de contenidos del programa. A las y los docentes se les aplicó una escala tomada del Index for Inclusion (Ainscow, 2001) que evalúa la actitud de las y los docentes hacia las prácticas, políticas y la cultura inclusiva. Por ejemplo la media de los puntajes alcanzados por las y los docentes de la muestra fue de 33, cifra dentro del rango de indiferencia, lo que resulta en una respuesta negativa hacia la inclusión educativa, vista de manera colectiva. Por otro lado, los docentes en el análisis por ítem revelan que el 58% de los docentes tienen respuestas negativas hacia la inclusión educativa, 66% les falta disposición para trabajar con maestros nuevos, 75% de indiferencia hacia la coordinación de docentes en el centro, 58% en desacuerdo con la atención de las necesidades especiales como tarea de la inclusión educativa. Además 58% de las respuestas indicaban que la diversidad no se comprende en el aula, 66% de las repuestas indican que en el centro no se reconoce a las y los docentes y en otro ítem el 66% de las respuestas indicaban la indiferencia a que la diversidad se utilice como recurso didáctico.

Dentro de las necesidades detectadas por los datos registrados por las y los docentes se encontró la necesidad de mejorar la actitud de las y los docentes hacia la inclusión educativa, esto se programó a través de actividades de sensibilización y trabajo de nociones básicas de inclusión educativa

Por otro lado para desarrollar el programa se aplicó una la escala a las y los alumnos del Centro de Estudios Técnicos Industrial y de Servicios CETIS. En esta escala se expone la baja percepción de las y los alumnos que consideran el centro y el aula como regulares, además de que el 83.33% de los alumnos considera el ambiente del centro de manera negativa, lo que coloca a la mejora del clima del centro y aula como una de las necesidades identificadas de los alumnos. Se registró en esa misma escala que el 37% de las y los alumnos en su conjunto considera de manera negativa o en desacuerdo con el clima del centro. Otro dato obtenido en esa escala fue que el 56% considera de manera negativa al

ambiente en el aula. Desde esta perspectiva resultó pertinente el manejo de estrategias de inclusión educativa que faciliten la construcción de ambientes óptimos para el aprendizaje de los alumnos de este nivel, que mejoren las condiciones de participación y aprendizaje de los alumnos.

En los cuestionarios realizados al alumnado revela que en su mayoría consideran ambiente del centro escolar dentro del rango del regular, además 56% tienen respuestas negativas hacia el ambiente del aula. Por otro lado los datos obtenidos con los docentes expresan que se encuentran con una disposición indiferente (de manera general en la prueba) hacia la inclusión educativa. En referencia al concepto específico de inclusión educativa los docentes registraron una disposición negativas hacia el concepto en lo particular no solo en la detección de necesidades sino también dentro de las actividades.

Los datos recabados y en general todo el proceso de investigación tomo en cuenta también datos que coinciden provenientes de los grandes estudios y encuestas nacionales que investigan los problemas educativos como lo son la deserción, la violencia y el bajo rendimiento académico, estos estudios son base del diseño del programa. Estudios como la Encuesta Nacional de la Juventud, Datos de la prueba ENLACE, el Informe de la Educación Media Superior en México emitido por el INNE, la Encuesta Nacional sobre Inclusión, Intolerancia y Violencia, la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS), la Encuesta Nacional sobre Dinámicas de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), así como la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENEO) guiaron las pautas de detección de necesidades.

Pero principalmente se le dio prioridad a los datos que provenían del contexto de aplicación del programa, a los datos recabados durante la detección de necesidades. Estos datos y porcentajes fueron la base para formular el objetivo del curso. Este objetivo del curso fue que él o la docente construya ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el sano desarrollo integral de los estudiantes. Se mejoró la disposición a que las y los docentes de nivel medio superior atiendan a la diversidad de las y los estudiantes de ese nivel. La aplicación del curso fue un proceso planificado y flexible que busco ante todo la participación, reflexión y apropiación de los docentes de los contenidos.

En la evaluación del programa se realizó una comparación de tendencias centrales entre la muestra obtenida en la aplicación de la escala inicial y la escala aplicada al finalizar el

curso. Dentro de la prueba para muestras pareadas no se registraron valores negativos, por lo que la prueba indica que con un 99% de confiabilidad que el curso mejoro la disposición de las y los docentes a atender a la diversidad en el CETIS 13.

Además en los datos adicionales de tendencia central de las y los docentes, se pasó de una media general, es decir la media del total alcanzado por cada docente en la escala Likert pasó de 53.5 a 56.16, dato dentro del cuartil de acuerdo o con valor positivo hacia la diversidad y la inclusión educativa. Esto va contribuyendo a la comprensión por parte de las y los docentes de elementos que generen un ambiente que facilite el desarrollo reflexivo, autónomo e integral del alumnado del nivel medio superior. Los docentes se encuentran en un valor positivo en cuanto a su actitud y disposición hacia atender a la diversidad de las aulas. Dentro de los alcances del programa podemos apreciar una franca mejoría en la disposición de las y los docentes hacia las prácticas de educación inclusiva.

Otro dato importante fue la respuesta media general en la prueba, que en la primer escala que alcanzó un valor de 2.54 y en la escala final se alcanzó una respuesta media de 2.67, la mejoría es mínima pero teniendo en cuenta que se impartieron contenidos para la mejora de la didáctica esto repercute en la disposición de las y los docentes en la construcción de ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades del alumnado. El interés de las y los docentes se manifestó al final del curso durante la reflexión final de los contenidos del curso donde los docentes solicitaron expresamente la impartición de más sesiones con el propósito de adecuar algunas de las estrategias propuestas en el curso. Como se mencionó anteriormente también existieron durante el desarrollo del curso, demandas específicas del departamento de orientación como lo fue el caso de la solicitud de diseño de un programa de capacitación para la materia de tutoría. Además dentro del centro se otorgaron todas las facilidades para una nueva la recolección de datos con los docentes.

El papel del psicólogo educativo aportó una serie de conocimientos, elementos teóricos, metodológicos y prácticos, considerado el diseño de programas, actividades y secuencias didácticas, con el objetivo de incidir en el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica que tome en cuenta el nivel de desarrollo de la diversidad y del cuerpo docente así como del conocimiento previo y el contexto donde se sitúan los actores educativos para una apropiación de formas más eficaces de aprendizaje. El papel del psicólogo educativo en este programa fue además de diseñar la parte teórica y procedimental, investigar las encuestas y el marco legal internacional, regional, nacional y

local, fue el de ser un facilitador de los temas de inclusión educativa, colaboración y atención a la diversidad, asesorando el trabajo en equipos durante las sesiones, realizando ponencia para clarificar y concretar temas dentro de un cambio conceptual, realizando precisiones acerca de cómo se realiza el trabajo en equipos en las aulas mostrando sus debilidades y fortalezas.

Además el psicólogo educativo a lo largo de este programa desarrolla un acercamiento a los problemas que en las aulas son una realidad que se construye a través del diálogo, la discusión y la confrontación de nociones y estereotipos asociados a la discriminación. Es importante para la inclusión educativa aprender el respeto con los otros y para el caso del psicólogo educativo la empatía con los docentes y sus problemas para incidir en el aprendizaje eficaz de las y los alumnos.

Creo que el alcance de la propuesta y en general la educación inclusiva es más amplia de lo que parece. La inclusión educativa es una certera respuesta a los grandes problemas educativos registrados no solo en los grandes estudios nacionales sino en los internacionales como la prueba PISA. Pero previamente a estos estudios se han desarrollado mecanismos e instrumentos jurídicos internacionales enmarcados en Derechos Humanos que buscan que la *educación sea para todos*, como es el caso de la Convención de los Derechos del Niño, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la Convención Interamericana para la Erradicación de Todas las Formas de Discriminación, la Cumbre del Milenio, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, entre otros instrumentos jurídicos han ayudado a cambiar de paradigma educativo desde las corrientes teóricas críticas contribuyendo con esto al diseño del presente programa, si restarle importancia a los acuerdos y reformas actuales en México que buscan que la educación sea más inclusiva y con un principio constitucional pro-persona.

Personalmente me queda un gran aprendizaje acerca de los elementos que se necesitan considerar para el diseño de un programa de asesoramiento, además del proceso de elaboración y de la investigación, el marco teórico que se requiere, así como una gran inversión de tiempo y los elementos de la propuesta concretados en el modelo de educación inclusiva. El objetivo de la propuesta continúa en un proceso cíclico de mejora, se ha caracterizado por su aceptación e interés de los profesores en aprender y actualizarse, de hecho algunos solicitaron la solución de problemas específicos del centro que han sido consideradas en la mejora del diseño con un enfoque inclusivo.

La situación particular del CETIS 13 donde se desarrolló el programa, tiene diversas circunstancias e implicaciones, ya que desde el taller de prácticas profesionales se diseñó la propuesta, que además fue apoyada por la dirección del centro. En particular la sub-directora del CETIS Claudia Tomasini apoyo la investigación inicial, desde las pruebas piloto, la aplicación de cuestionarios, entrevistas y finalmente la aplicación del programa. Algunos elementos implicados en este programa fueron los mismos docentes que buscan alternativas y herramientas para los problemas del aula. También se debió considerar el momento jurídico que se vive en México, la evolución educativa actual y el impulso que esto le da a la educación inclusiva.

Algunas de las limitaciones del diseño fueron que el enfoque del *Index* es mucho más amplio (Ainscow, 2001b), pues no solo busca incidir en las prácticas y las políticas sino también en el desarrollo de una cultura dentro de un proceso de varios meses e incluso años. En este trabajo se buscó trabajar los dos primeros aspectos en las prácticas en el aula y en la cultura del centro, lo que marca una diferencia entre el diseño del INDEX y el diseño de esta propuesta. Otra diferencia con el modelo de Ainscow (2001b, Booth, 2000), es la planeación del diseño, la duración del curso, aunque se rescata la esencia del INDEX y su adecuación a diversos contextos.

Queda también una reflexión sobre lo que no se consideró y los errores cometidos durante el desarrollo del curso como la falta de proyector en la sesión 3, lo que retraso unos instantes el programa, o la situación de algunos maestros que debido a sus faltas debieron de ser dados de baja del programa, esto fue muy visible pues de aproximadamente 23 profesores solo 12 lograron completar el curso. Ahora toca seguir en una línea de trabajo inclusiva, valorando y reflexionando acerca de los errores que existieron en cada sesión y en una fase posterior realizar un verdadero seguimiento de los efectos producidos por el programa.

Finalmente se logró mejorar la actitud de los docentes de manera grupal ya que la media registrada en un inicio de 53.41 puntos, fue superada en la fase posterior al final del curso con una media de 56.41. En lo que respecta a los y las alumnas es clara su actitud y expectativas acerca de lo que ofrece el clima, tanto del aula como del centro. Con los alumnos se registró una media de 14.63, que representa una actitud negativa hacia el centro, además de que el 83.33% consideran regular o malo el clima del centro. Los alumnos presentaron una respuesta media de 3.69 lo que equivale a una actitud "regular" hacia el clima del centro. Estos datos evidencian el concepto que las y los alumnos tienen cuando se

refieren a como es su estancia en la escuela y como se sienten respecto de esto, ya que algunos autores relacionan la actitud del alumno hacia el clima del centro repercute en su autoestima, lo cual debe ser atendido desde el aula con el trabajo docente (Medina 1980, Martínez 2005, Díaz Aguado 1996).

El marco teórico utilizado para la tesis fue pertinente para abordar los problemas de la diversidad que tienen las y los docentes. Desde el modelo inclusivo se aportaron elementos para la contribución del objetivo general de la tesis así como del objetivo del programa del curso el cual fue elaborado en el desarrollo. Sin duda conceptos como diversidad, inclusión y colaboración fueron el eje que atravesó este proyecto de tesis y desde los cuales se planeó la intervención educativa.

Así mismo la metodología empleada para el diseño, tanto de la investigación inicial, como de los objetivos, los contenidos y las actividades, permitió registrar datos que ayudaron al pleno desarrollo del curso, y su posterior aplicación. Incluso dentro del desarrollo del curso la metodología seleccionada aportó elementos para la construcción de nociones grupales y la construcción de conocimientos en las y los docentes adultos, desde la reflexión y la colaboración para conformar el concepto de inclusión educativa entre los docentes de nivel medio superior.

7. Referencias Bibliográficas

Albert Gómez, M. J. (2007). La investigación educativa: claves teóricas. España: McGraw-Hill. pp 99-135.

Ainscow, M. (2001a). Desarrollo de la práctica. En: *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, Propuestas y experiencias para el mejoramiento de las instituciones escolares* (109-141). Madrid: Narcea

Ainscow, M. (2001b) Desarrollo de la práctica. En: *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, Propuestas y experiencias para el mejoramiento de las instituciones escolares* (201-220). Madrid: Narcea

Balbas, M. J. (1996). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. En; C. García y Galopes (1996). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Recuperado el 2 de Febrero de 2011 de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/libroase.pdf>

Bardin, L. (2002). *Análisis del contenido*. Madrid: Akal.

Barraza, M. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. Revista electrónica de la red de Durango de investigadores educativos, A. C. 2 (3), 6-26. Recuperado de www.redie.org/librosyrevistas/revistas/prexisseduc03.doc

Bartely Busquetes, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. *Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Piados.

Berger, P. L. y Luckman, T. (1994). La sociedad como realidad subjetiva. En: *La construcción social de la realidad*. (Pp.- 162-176; 202-214). Buenos Aires: Amorrortu.
Bolívar, A. (1999). Desarrollo institucional en los centros educativos. En: *Como mejorar los centros educativos*. Madrid síntesis educativa

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 4 (3), P.p. 1-15.

Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Grao.

Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE.

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Morata

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. (PP. 19-62). Madrid: Visor.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Carmona, A. (2012). *Mi manual de, Educación Inclusiva: Procedimientos para el desarrollo de contextos incluyentes*. México: Trillas.

Casanova, M. A. (2011): *Educación inclusiva: un modelo de futuro. Atención a la diversidad*. España: Wolters Kluwer.

Castello. (2007). El proceso de escritura. En: Castello (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao.

Cordie, A. (2011). El acceso al saber desde la experiencia. En: M. J. Borsani. *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervención* (91-141). Leograf, Argentina: Paidós.

Coll, C. (2000). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas escolares. En: C. Coll (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. (PP. 15-44). Barcelona: ICE HORSORI.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz Aguado, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. (Pp. 43-98) Madrid, Pirámide.

Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5 (2). Consultado el 4 de abril de 2011 <http://ridie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre del 2010. Acuerdo numero 573 por el que se emiten las reglas de operación del programa de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.

Del Carmen, L. (2002). La atención a la diversidad: una cuestión de valores. En: L. Ardanaz y cols. (2004). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones* (47-55). Barcelona: GRAO.

Echeita, G y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En: C. Monereo y J. I. Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (253-269). Barcelona: Grao.

Echeita, G. & Rodríguez, V. M. (2007). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación más inclusiva. En: J. Bonals & M. Sánchez Cano. (21-42). *Manual de asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: GRAO

Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, ediciones Morata

Garín, J. (1999). Los planteamientos institucionales como referente en la toma de decisiones educativas. En: Monereo e I. Solé (coords). *El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista* (71-98). Madrid Alianza.

Gargallo, B. (2003). Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º. De E. S. O. *Infancia y aprendizaje*. 26 (2),163-180.

Gather, M. (2004). La orientación cambio en la cultura del centro. En: *Innovar en el seno de la institución escolar* (55-75). Barcelona: Grao

Gather, M. (2004). La orientación al cambio en la cultura del centro. En: *Innovar en el seno de la institución escolar* (111-135). Barcelona: Grao

González, J., Monroy, A. & Kupferman, E. (1999). Técnicas y tácticas grupales. En: J. González, A. Monroy, & E. Kupferman, *Dinámicas de grupos* (págs. 51-97). México: Pax.

Gonzales, D. (1999). *Adaptaciones curriculares, guía para su elaboración* (págs. 216-244). Granada: Aljibe.

Grau, R. (2007). El asesoramiento a través de programas. En: J. Bonals & M. Sánchez Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (445-468). Barcelona: GRAO

Greschel, L. (2003). Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: Equidad e inclusión. En: C. Tilstone y cols. *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (101-121). Madrid: EOS

Gross, R. (1998). Actitudes y cambio de actitud. En: *La ciencia de la mente y la conducta*. (Pp. 455-463). México: Manual Moderno.

Guarro, P. (2005). Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una visión desde la práctica. En J. D. Segovia. *Asesoramiento al centro educativo*. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona OCTAEDRO.

Herrera, M. G. (2009). Escuelas inclusivas. Su conceptualización. En: Barrazas, A. (2009). *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI* (versión electrónica) (74-83). Durango, México: Instituto Universitario Anglo español.

Hernández, R. (2003). Planteamiento del problema: objetivos preguntas de investigación y justificación del estudio. En: Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2013). Estadísticas a Propósito del día internacional de la niña. Consultado el 29 de Mayo de 2014. INEGI: www.sems.gob.mx/en.../2a_encuesta_exclusion_intolerancia_y_violencia

Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación del conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura". Revista Mexicana de Investigación educativa, 17, vol. VIII, 37-66.

Kerlinger, F. N. (2001). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill. Cap. 26, 27 y28. Pp 565-625.

Lago, J. R. y Onrubia (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 12, 1. Recuperado <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL5.pdf>

Limón, M. A. (2006). Algunas políticas educativas mexicanas de inclusión. *Revista electrónica sintética*, núm. 29, (agosto-enero, 2006), 36-38. Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente, Jalisco, México.

López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (99-132). Málaga: Aljibe.

López, N. y Sola, T. (2007). Conceptualización y aproximación científica en la orientación educativa. En: *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación*. España: GEU.

Luque, D. J. y Romero J. F. (2002). Desarrollo curricular y respuesta educativa a la diversidad del alumnado. En: *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular* (pp. 15-27). Málaga: Aljibe.

Luque, D. J. y Romero J. F. (2002). *Trastornos del Desarrollo y Adaptación curricular* (pp. 129-143). Málaga: Aljibe.

Mardones, J. M. Usura, N. (1999). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota de una polémica incesante. En: Mardones, J. Ursua, N. (comps.). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas* (15-38). México Fontanamara: Ed. Coyoacán.

Martínez, C. Casados, E., Márquez, J. y Páez, D. (2005). Normas Grupales, interacción pedagógica y cultura. En: D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, y E. Zubieta: *Psicología Social, cultura y educación* (págs. 634-659). España: Pend.

Masip, M y Rigol, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad. En: M. Aldamiz, M. Chevarria, J. Alsinet, E. Bassedas, N. Gine, J. Masalles, M. Masip, y A. Rigol. *¿Cómo hacerlo? Propuesta para educar en la diversidad*(22-35). Barcelona: Grao.

Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.

Medina, A. (1980). La interacción en el ámbito de la investigación didáctica. En: *Didáctica e interacción en el aula*. (Pp. 15-77). Madrid: Editorial Cincel. Pp15-77.

Miras, M. y Solé, I. (1998). La elaboración del conocimiento científico y académico. En: Castelo (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (Pp. 83-112). Barcelona: Grao.

Moriña, A. (2005). *Formación en Colaboración para la Diversidad*. España: Mensajero.

Nieto, J. M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En: J. D. Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (144.166). Barcelona: Octaedro.

Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos, (2014). Derechos de los niños. Consultado el 10 de Abril de 2014. http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Discapacidad/Conv_DNi%C3%B1o.pdf

Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos, (2014). Derechos de los jóvenes. Consultado el 10 de Abril de 2014. [http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf\(3\).pdf](http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf(3).pdf)

Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos, (2014). Derechos de las personas con discapacidad. Consultado el 10 de Abril de 2014. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional* (págs. 160.183). Barcelona: PPU.

Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En J. Bonals y m. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. PP. 321-347. Barcelona Grao.

Padua, J. (1979). Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales. D. F.: El Colegio de México y el Fondo de Cultura Económica. PP. 154-230.

Parrilla, A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. En: L. Ardanaz y cols. *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. (37-45). Barcelona: GRAO.

Patterson, C. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. (Pp. 137-139 y 157-178). México: Manual moderno.

Pérez, G. (2005). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En J. D. Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (227-246). Barcelona: Octaedro.

Porter, G. L. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. En: L. Ardanaz y cols. *La escuela inclusiva prácticas y reflexiones* (15-25). Barcelona: GRAO.

Pozo, J. I. y Gómez, C. M. A. (1998). El aprendizaje de los conocimientos científicos: del aprendizaje significativo al cambio conceptual. En: *Aprender y enseñar ciencias*. Morata, España.

Puigdellivol, I. (2000). Apoyo escolar y necesidades educativas especiales. En: I. Ardanaz y cols. (2004). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones* (27-36). Barcelona: GRAO.

Pujolas, P. y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En: J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Pp. 349-391. Barcelona: Grao.

Reyes Lagunés. I., García, y Barragán, I. L. la psicología social en México (vol.1). México/AMEPSO, UNAM Facultad de psicología, división de ciencias sociales de la universidad de Sonora. Cao. 87. Pp. 623-630.

Riart, J. (2006). El tutor, ¿Quién es? En: S. Gallego y J. Riart. (coords.). En: *La tutoría y la orientación en el siglo xxi: nuevas propuestas*. Pp. 27-39. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez Gómez, G; Gil Gómez, J. y García Jiménez, G. (1999). *Métodos de investigación cualitativa* (pp. 39-59). Málaga, España: Aljibe.

Ruiz, R. (2007). Procedimiento de evaluación y planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En: J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Pp 274-319. Barcelona: Grao.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). Plan de estudios 2009. Educación básica (pp. 13-15, 27-30, 36-39, y 42-45). México: Dirección General de Desarrollo Curricular, subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de educación pública (SEP), (2000). Fundamentos y orientaciones para el diseño de fichas de adecuaciones curriculares. Documento interno. En: *Antología de educación especial, carrera Magisterial*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública SEP, (2011). *Lineamientos Para la formación y Atención de los Adolescentes 2011*. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria Tutoría (137-147). Recuperado el 15 de noviembre del 2011, de la fuente <http://básica.sep.gob.mx-dgdc/sit/pdf/inicio/matlinea/2011/tutoría.pdf>

Sole, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. En: *Infancia y aprendizaje*. Número 77, 77-95.

Stainback, S. Stainback, W. y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En: S. Stainback y W. Stainback. *Aulas inclusivas* (21-35) Madrid: Narcea

Taberosky, A. (2007). El texto académico. En: Castello (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao.

Torres, R. M. (1998). Paradigmas del Currículum. En: Revista la vasija, núm.: 2 abril-julio 1998. Argamasa.

Vygotsky, L.S. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zacarías, J., De la Peña, A. y Saad, E. (2006). Concepto y definiciones del trabajo de inclusión educativa. En: *Inclusión Educativa* (25-42). México: Aula nueva, SM.

8. Anexos

8.1 Anexo 1

Cuestionario para estudiantes	UPN. Proyecto de Tesis: Atención a la Diversidad
Objetivo : Conocer el Clima del Centro Escolar	Alumnos.cuestionrio.v.2
Lugar:	Fecha:

Instrucciones: Por favor responda a continuación las siguientes preguntas en la línea marcada de acuerdo con su experiencia en este centro escolar.

1. ¿En qué semestre te encuentras actualmente? _____
2. ¿Qué edad tienes? _____
3. ¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa a la escuela? _____
4. ¿Cuánto tiempo le dedicas a la tarea en casa? _____
5. ¿Te gusta venir a la escuela? _____

Marca con una x la columna que consideres correcta como respuesta a cada pregunta correspondiente

Preguntas	Muy bueno	Bueno	regular	Malo	Muy malo
¿Cómo es el ambiente en el centro escolar?					
¿Cómo es el ambiente en el aula?					
¿Cómo es el tiempo que pasas en la					

escuela?					
¿Cómo consideras tu asistencia a la escuela?					

6. Describe el ambiente escolar en el centro escolar. Por ejemplo las relaciones entre grupos, el descaso, la comunicación los pasillos, etc.

7. ¿Describe el ambiente escolar en el aula las relaciones, la forma de comunicarse, la forma de trabajar?

8. ¿Porque asistes a esta escuela?

Aplicado por:

Firma: _____

8.2 Anexo 2: Transcripción de cuestionario para estudiantes

Anexo 8.2.1

¿En qué semestre te encuentras actualmente? Segundo semestre

¿Qué edad tienes? 16

¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa a la escuela? 35 minutos

¿Cuánto tiempo le dedicas a la tarea en casa? Cuatro horas

¿Te gusta venir a la escuela? Si

Describe el ambiente escolar en el centro escolar. Por ejemplo las relaciones entre grupos, el descaso, la comunicación los pasillos, etc.: muy buena aunque en realidad no convivo mucho ni en los pasillos por eso luego nos regañan.

¿Describe el ambiente escolar en el aula las relaciones, la forma de comunicarse, la forma de trabajar? Son buenas, a veces si se llevan mal cosas así, si dan formas de evaluar buenas.

¿Porque asistes a esta escuela? Me quede aquí.

Anexo 8.2.2

¿En qué semestre te encuentras actualmente? Segundo semestre

¿Qué edad tienes? 18 años

¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa a la escuela? Una hora

¿Cuánto tiempo le dedicas a la tarea en casa? Tres horas

¿Te gusta venir a la escuela? Si

Describe el ambiente escolar en el centro escolar. Por ejemplo las relaciones entre grupos, el descaso, la comunicación los pasillos, etc.: es tranquilo, agradable, sociable. En los grupos a veces por lo regular están divididos en pequeños círculos, pero es agradable. Creo que a veces los conflictos crecen mejor en el aula.

¿Describe el ambiente escolar en el aula las relaciones, la forma de comunicarse, la forma de trabajar? Es a veces la relación un poco distante porque todos se quedan en su rollo y esas cosas.

¿Porque asistes a esta escuela? A esta me quede porque fue mi opción a la cual quede como aspirante. Pero a pesar de todo es una buena escuela.

Anexo 8.2.3

¿En qué semestre te encuentras actualmente? Cuarto semestre

¿Qué edad tienes? Dieciséis años

¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa a la escuela? Quince minutos

¿Cuánto tiempo le dedicas a la tarea en casa? Una hora

¿Te gusta venir a la escuela? Si

Describe el ambiente escolar en el centro escolar. Por ejemplo las relaciones entre grupos, el descaso, la comunicación los pasillos, etc.: todos tienen sus diferentes grupos y amigos y casi todos se hablan.

¿Describe el ambiente escolar en el aula las relaciones, la forma de comunicarse, la forma de trabajar? Mi grupo está dividido por grupos y tiene una frontera.

¿Porque asistes a esta escuela? Porque me gusta

Anexo 8.2.4

¿En qué semestre te encuentras actualmente? Segundo semestre.

¿Qué edad tienes? Dieciséis años

¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa a la escuela? Cuarenta minutos.

¿Cuánto tiempo le dedicas a la tarea en casa? Una hora.

¿Te gusta venir a la escuela? Si

Describe el ambiente escolar en el centro escolar. Por ejemplo las relaciones entre grupos, el descaso, la comunicación los pasillos, etc.: todos tienen sus diferentes grupos sociales así que nadie se encuentra solo en el receso o en la calle.

¿Describe el ambiente escolar en el aula las relaciones, la forma de comunicarse, la forma de trabajar? Buena, pero a veces hay desorden

¿Porque asistes a esta escuela? Porque es en la que me quede

Anexo 8.2.5

¿En qué semestre te encuentras actualmente? Segundo semestre.

¿Qué edad tienes? Dieciséis años.

¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa a la escuela? Una hora.

¿Cuánto tiempo le dedicas a la tarea en casa? Dos o tres horas.

¿Te gusta venir a la escuela? si

Describe el ambiente escolar en el centro escolar. Por ejemplo las relaciones entre grupos, el descaso, la comunicación los pasillos, etc.: es tranquilo y procuran llevarse bien todos, no son conflictivos son muy buena onda mis compañeros.

¿Describe el ambiente escolar en el aula las relaciones, la forma de comunicarse, la forma de trabajar? A veces es estresante porque hay mucho ruido pero otras veces es tranquila.

¿Porque asistes a esta escuela? Porque aquí tienen la carrera que tengo.

Anexo 8.2.6

¿En qué semestre te encuentras actualmente? Segundo

¿Qué edad tienes? Dieciséis años.

¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa a la escuela? Cuarenta y cinco minutos a una hora.

¿Cuánto tiempo le dedicas a la tarea en casa? Cuatro horas.

¿Te gusta venir a la escuela? si

Describe el ambiente escolar en el centro escolar. Por ejemplo las relaciones entre grupos, el descanso, la comunicación los pasillos, etc.: muy buena, aunque la verdad no convivo con mucha gente, solamente con mis amigos de mi aula y uno que otro del plantel.

¿Describe el ambiente escolar en el aula las relaciones, la forma de comunicarse, la forma de trabajar? Me gusta mucho mi salón pero en ocasiones me sacan de quicio, por su desorden el cual en ocasiones es molesto en hora de trabajo.

¿Porque asistes a esta escuela? Porque fue una de mis opciones y me gustan sus instalaciones.

Anexo 8.2.7

¿En qué semestre te encuentras actualmente? sexto

¿Qué edad tienes? 17 años

¿Cuánto tiempo tardas en llegar de tu casa a la escuela? Dos horas

¿Cuánto tiempo le dedicas a la tarea en casa? Tres horas

¿Te gusta venir a la escuela? Si

Describe el ambiente escolar en el centro escolar. Por ejemplo las relaciones entre grupos, el descanso, la comunicación los pasillos, etc.: la relación en mi grupo es muy mala, ya son seis peleas en el salón. La comunicación es buena y más con los maestros. Con respecto al descanso yo le hablo a la mayoría de los compañeros y me llevo muy bien.

¿Describe el ambiente escolar en el aula las relaciones, la forma de comunicarse, la forma de trabajar? En la forma de comunicarse la mía es buena a casi todos les caigo bien, en la forma de trabajar trato de hacer toda mi tarea y trabajar en clase.

¿Porque asistes a esta escuela? Porque me gusta mi carrera y que me toco y es la que quiero.

B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes				
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				
B.2.3. Las políticas de «necesidades educativas especiales» son políticas de inclusión.				
B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa.				
C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.				
C.2.2. Se conocen y se				

aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.				
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				

Aplicado por:

Firma

Elaborado por: CGFRR

8.4 Anexo 4

Guía de Entrevista para Docentes	Proyecto de tesis UPN: Atención a la Diversidad
Objetivo: Conocer la Planeación y Colaboración en el Centro Escolar	Cetis.docentes.v1
Lugar:	Fecha:

Instrucciones: Indique las materias que imparte:

_____ A continuación se presenta el cuestionario, guía de entrevista con 11 preguntas. Se realizaran las preguntas a docentes, registrando la repuesta por escrito en el espacio correspondiente o se grabara.

i. ¿Comparten los docentes la planificación de las programaciones de aula?

No () Si () ¿De qué manera se planea el aprendizaje de los alumnos?

ii. ¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida?

No () Si () ¿Cómo es el la comunicación entre docentes?

iii. ¿Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el centro?

No () Si () Explique brevemente como se coordina el trabajo:

iv. ¿Modifica el profesorado su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas?

No () Si () ¿En qué contexto se dan las recomendaciones?

v. ¿Comparten los docentes de aula el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?

No () Si () ¿Cómo es su metodología, didáctica o estrategia?

vi. ¿Proporcionan los docentes y el resto de profesores y profesoras que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?

No () Si () ¿De qué forma actúan?

vii. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación?

No () Si () ¿Cómo resuelven problemas?

viii. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrecen su ayuda a los demás?

No () Si () ¿Quiénes y cómo?

ix. ¿Se permite al profesorado cuestionar las percepciones de los demás en relación a los orígenes de las dificultades del alumnado?

No () Si () ¿Se discute sobre los problemas?

x. ¿En el centro hay un clima que posibilite proponer alternativas al resto de profesorado en relación a las preocupaciones respecto al alumnado?

No () Si () ¿Cómo considera el clima del centro?

xi. ¿El profesorado del centro aprende de la práctica docente y de la experiencia del profesorado de otros centros educativos?

No () Si () ¿Cómo es la convivencia con docentes de otros centros?

Aplicado por: _____

Firma

8.5 Anexo 5

Entrevista 1: Maestro del CETIS 13

Buenas tardes maestro, este bueno, ¿Qué materias imparte? Imparto la temas de física de sexto semestre para de todas las especialidades, es una materia del área del componente básico, independientemente de la especialidad.

¿Comparten los docentes la planificación de las programaciones de aula? Generalmente si, en hay una secuencia didáctica que es la que se planea al inicio de los cursos, y una planeación didáctica que generalmente se aplica para toda la academia.

¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida? Bueno si se refiere a, compartir una experiencia que sea beneficiosa o con el fin, de que se pueda aprovechar para otros profesores en ese sentido sí.

¿Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el centro? Bueno por la diversidad de los horarios, hay profesores que nada más vienen algunas horas y no todos los días de la semana, es generalmente difícil coordinar las actividades de manera conjunta, aunque se llaga a hacer y eso también depende de la disponibilidad del horario de cada profesor, cuando se logra hacer, generalmente tenemos que suspender algunas clases.

¿Modifica el profesorado su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas? Si en algunas academias se hace de esta forma, una vez que se, hace el acta de sesión de academia se platican las experiencias y esas experiencias modifican la forma como se imparte la clase.

¿Comparten los docentes del aula el trabajo con estudiantes de forma individual, con grupos y con toda la clase? Si hay actividades individuales, de por pareja, en equipo y actividades de todo el grupo.

¿En particular usted cuál es su metodología didáctica o estrategia de enseñanza? Bueno tenemos varios momentos en particular y yo pertenezco a la academia de física, en la academia de física tenemos cuatro hora a la semana y están distribuidas en diferentes momentos, en apertura, desarrollo y cierre y lo que hacemos es distribuir las actividades dentro de en esos momentos.

¿Proporcionan los docentes y el resto de profesores y profesoras un modelo de colaboración para los estudiantes? Bueno el modelo de colaboración es el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo las exposiciones que se hacen de los temas al final de la clase incluyen este tipo de colaboración que nosotros tratamos de que sea un problema, una exposición donde todos colaboren en la exposición que tanto no se repartan el trabajo sino que todos colaboren.

¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver problemas de manera conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación? Si generalmente compartimos esas experiencias porque en los alumnos en los grupos se comportan de manera diferente, eso también depende de cada profesor y cuando encontramos que hay alguna problemática muy seria entonces hablamos con los maestros que pertenecen a la academia para ver si es posible modificar o hacer un cambio de maestro.

¿El profesorado cuenta con habilidades y conocimientos específicos y ofrecen su ayuda a los demás docentes? Bueno la mayoría son profesores con una profesión determinada y algunos de ellos han tomado el curso del PROFORDEMS, con el propósito de tener más herramientas didácticas y pedagógicas que mejoren la estrategia y las metodologías en clase.

¿Se le permite al profesorado cuestionar las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades de los alumnos? Bueno tratamos de conseguir información con relación a la opinión que tienen los alumnos de cada uno de los maestros eso nos da una idea de cuál es su percepción con relación a cada profesor y como se pueden resolver algunas diferencias o dificultades

¿En el centro hay un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto del alumnado? Bueno a veces no tenemos ese eco nos gustaría que hubiera mayor apertura por parte de los profesores pero algunos de ellos continúan con sus mismas prácticas no se abren a nuevas posibilidades

¿En profesorado del centro aprende la práctica docente y de la experiencia de profesores de otros centros educativos? Si nosotros Tenemos las juntas de academia locales que son dentro del plantel y además juntas regionales y estatales, estas juntas estatales se refieren a las experiencias y a con el propósito de que todos los maestros que pertenecen por

ejemplo al distrito federal compartan sus experiencias y mejoremos en cuanto a la forma de impartir la clase o las nuevas experiencia.

8.6 Anexo 6

Entrevista 2: Maestra del CETIS 13

Buenas tardes maestra ¿Qué materias imparte actualmente? Actualmente estoy impartiendo la materia de taller de comunicación, para sexto semestre.

¿Comparten los docentes la planificación de las programaciones de aula? Si es correcto.

¿De qué manera se planea la educación de los alumnos? A través de una e formato de planeación de actividades, tenemos también lo que son las secuencia didácticas y finalmente manejamos una matriz de evaluación, que en cierto momento se refiere a la evaluación continua, de los alumnos.

¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida? Si definitivamente, tenemos un grupo en el cual participamos todos los que integramos la academia, prácticamente de los que es la, el taller de comunicación.

¿Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el centro? Si efectivamente tenemos una coordinación para trabajar con relación a la asignatura de taller de comunicación seis.

¿Modifica el profesorado su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas? Definitivamente, definitivamente tenemos que hacerlo.

¿En qué contexto se dan estas recomendaciones? Eh por ejemplo en algunos casos con grupos que son un poquito difíciles un cuanto a su disciplina se, manejan ciertas estrategias de motivación sobre todo para manejar también la reafirmación de valores, hacemos mucho hincapié en los valores de alguna manera tratamos de integra a los chicos para que esto nos pueda funcionar, sobre todo para ellos para procesos en su aprendizaje.

¿Comparten los docentes del aula el trabajo individual, en grupos y con toda la clase? Si así trabajo en equipo colegiado dirigido en forma individual o a través de equipo, dependiendo de los que marque la secuencia didáctica.

¿Proporcionan los docentes y el resto de profesores y profesoras un modelo de colaboración para los estudiantes? Si así es se proponen, se aplica y obviamente se ejerce de alguna manera en caso de que no funcione te vuelvo a repetir hay estrategias también se comentan, se platican y se modifican pero todo es en común acuerdo con el coordinador o con los integrantes de la academia.

¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando el progreso de un alumno o grupo es motivo de preocupación? Si definitivamente tenemos ciertas pláticas entre nosotros, como integrantes o como hay profesores que atendemos a determinado grupo, y vemos estas pequeñas pues diferencias en un momento dado, o problemáticas de grupo entonces estamos nosotros en la mejor disposición de poder cambiar estrategias en beneficio siempre, siempre de nuestros los alumnos.

¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás? Si definitivamente hay profesores que sinceramente nos proporcionan toda su experiencia tanto laboral como profesional.

¿Quién y cómo ayudan? ¿Quiénes y cómo ayudan? eh, ayudan simplemente en el caso de que si tú tienes alguna situación en cuanto a que no puedes entender algún, tema ellos te proporcionan su experiencia laboral en el ámbito docente o su experiencia laboral dependiendo de la problemática, si eh un ejemplo de ellos como profesores si gustas que te lo mencione, por ejemplo tenemos al maestro Gustavo Pulido, el profesor al ingeniero Valdivia, al ingeniero Jacinto Valdivia, es otro, quien también no proporciona mucha información nos apoya muchísimo nuestra área es la maestra, la maestra Claudia Tomasini y también varios compañeros más que yo quisiera no, hora sí que de alguna manera tratar este omitir su nombre son varios compañeros de los cuales para mí en lo personal, es sin nombre sinceramente en lo cual sinceramente se les agradece porque de alguna manera tienen la disponibilidad sobre todo para trabajar, para trabajar en equipo y compartir sus experiencias, sus experiencias docentes y sus experiencias laborales, eso es lo que de alguna manera enriquece nuestras trabajo diario día con día dentro de la docencia obviamente.

¿Se permite al profesorado cuestionar las percepciones de los demás en relación a los orígenes de las dificultades del alumnado? Eh, no en una forma directa definitivamente, en ese sentido únicamente se plantean en una forma muy general, no individual con relación al profesorado si, únicamente lo hacemos de una forma muy general muy profesional y muy con mucha ética de alguna manera.

¿Se discuten sobre los problemas del alumnado? Si definitivamente y en cuanto checamos que tiene un grupo le marcan y le llamamos por así decirlo un foco rojo que de llamarnos la atención definitivamente entonces si lo abordamos y es con carácter de urgente, en ese momento para poderlo solventar antes de que sucedan cosas más adelante de alguna manera se frena o se para por así decirlo el problema.

¿En el centro hay un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación con las preocupaciones respecto del alumnado? Si definitivamente es un clima bastante, accesible, muy cordial por parte de los profesores, muchos de ellos con mucha ética profesional desde mi punto de vista sobre todo profesores muy experimentados, profesores decanos definitivamente tenemos y con el que contamos en este glorioso CETIS, y es lo que nos ha ayudado a salir adelante como institución educativa.

¿El profesorado del centro aprende de la práctica del centro y las experiencias del profesorado de otros centros educativos? Así es efectivamente manejamos nosotros lo que llamamos curso de actualizaciones el cual nos permite conocer también a otro profesores de otro cetis inclusive de otras instituciones educativas, o inclusive de otras empresas, que de alguna manera están relacionadas con nuestras carreras y efectivamente nosotros aprendemos mucho en ese sentido, generalmente ahora ya regresaron de los cursos de capacitación de actualización de la docente y nos permite a nosotros ya verdad, tener un relación más estrecha en cuanto al campo laboral de la docencia en si efectivamente tenemos mucho, en una forma externa aparte de que es interna si lo manejamos de una forma externa definitivamente sí.

8.7 Anexo 7

Entrevista 3: Maestro del CETIS 13

¿Qué materias imparte? Aquí yo estos impartiendo registro de información contable, de diversas entidades fabriles, lo que antes se conocía como materia costos contaduría de costos, ahora ya le dieron un nombre más rimbombante.

¿Comparten los docentes la planificación de las programaciones de aula? M, bueno nosotros como docentes nos reunimos en juntas de academia y ahí planificamos todo lo que se va a llevar a cabo dentro de las aulas dentro del semestre, mju, ahí planificamos todo.

¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida? Si sí claro que sí, indudablemente.

¿Cómo es la comunicación entre los docentes? Pues amena, viable, fácil cualquiera de nosotros podemos recurrir si tenemos alguna duda entre nosotros nos apoyamos.

¿Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el centro? Si hay un departamento y un coordinador que lleva toda esa actividad.

¿Modifica el profesorado su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas? E cuando es necesario pues sí, pero realmente no se ha dado así esos casos.

¿Comparten los docentes del centro el trabajo de forma individual, en grupos y toda la clase? Si si es necesario.

¿Cuál es su metodología didáctica o estrategia de enseñanza? Bueno aquí se da una inducción, si, sobre los temas de la área de la clase vamos haciendo, los muchachos se les deja ya una pequeña investigación, de los que se va a llevar acabo de lo que van a resolver.

¿Proporcionan los docenes y el resto de los profesores y profesoras que trabajan juntos en el centro un modelo de colaboración para los alumnos? Entre si no, es individual cada quien lleva lo suyo.

¿Se comprometen unos docentes con otro a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación? cuando se presentan ese tipo de situaciones si, durante la vida del semestre si no hay necesidad no se lleva a cabo.

¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?
si este si siempre estamos abiertos.

¿Quiénes y cómo? Bueno los maestros que dominan más la materia en el caso de, cualquier duda que tengamos la podemos resolver ya sea recurriendo al trabajo de la comunidad del profesorado de la materia o individualmente, para poder desarrollar este las dudas que tangamos.

¿Se permite al profesorado cuestionar las percepciones de los demás en relación al origen de las dificultades del alumnado? Si, si ósea tomamos en cuenta cada quien las opiniones que se versan sobre diversas situaciones se toman en cuenta.

¿En el centro hay un clima que posibilite proponer alternativas al resto del profesorado en relación las preocupaciones respecto del alumnado? Eh, bueno, sí, si hay favores si se puede dar todo eso.

¿Cómo considera el clima del centro? Agradable mucho respeto, apoyo.

¿El profesorado del centro aprende de la práctica docente y de las experiencias del profesorado de otros centros educativos? Eh, cuando hay algunos cursos, por medio de cursos sí.

Ojala, nos hagas saber cuáles recomendaciones que podemos platicar y llevar a cabo por que, realmente la educación está muy difícil, realmente los chicos algunos si quieren estudiar otros de plano ya no se ve interés el deseo, hay mucha apatía, esperemos que todo eso nos sirva.

8.8 Evidencias





PROBLEMAS EXTERNOS

Venta Informal

Lider

Padre sobreprotector

No entregan trabajos

Didáctica

Curriculum

Padres

Tayde
Yolanda
Rosa
Lina

Familia
ciego | autista
dejar-ser | sobre-
protección

EQUIPO 3

Acoso De Padres

|
Acoso De Alumnos

|
Prevención de
Problemas

Equipo 4

Accidentes Actuales
Uso de bastón complidos
Operaciones

Héctor Gómez Pizaña
Ergio Garibay
Keycz Isela
Aurdez

8.9 Cuestionarios de validación

Nombre: BLANCO ALBARRAN LIZETTE | 1

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN. DCETIS.v.1
Lugar: <u>Colegio 13</u>	Fecha: <u>28.05.2019</u>

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:
 Formación Básica (✓) Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()
Materias que imparte: Colaboración

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos			✓	
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.			✓	
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.			✓	
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante	✓			
A.2.9. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.		✓		
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.			✓	
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.			✓	
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.				✓
B.2.7. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes		✓		
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				✓

Nombre: Gomez P. Zaira Hasto - Arturo

2

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT. UPN. DCETIS.v.1
Lugar: <u>CETIB 13</u>	Fecha: <u>27-Abril-14</u>

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica () Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()

Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparte: Logica + Física, Biología

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos		<input checked="" type="checkbox"/>		
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.			<input checked="" type="checkbox"/>	
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión			<input checked="" type="checkbox"/>	
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante	<input checked="" type="checkbox"/>			
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro	<input checked="" type="checkbox"/>			
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.		<input checked="" type="checkbox"/>		
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		<input checked="" type="checkbox"/>		
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico		<input checked="" type="checkbox"/>		
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes		<input checked="" type="checkbox"/>		
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.		<input checked="" type="checkbox"/>		

Nombre: _____ 3

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN, DCETIS, v.1
Lugar:	Fecha:

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparte: Ecología

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.	X			
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	X			
A.2.1. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	X			
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	X			
A.2.9. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.		X		
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.		X		
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean fácilmente accesibles para todos.		X		
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.		X		
B.2.7. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes.		X		
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.	X			

Nombre: _____

4

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tests UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN. DCETIS.v.1
Lugar:	Fecha:

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica () Profesorado de Apoyo (X) Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparte: Taller de Computación VI

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente representa su opinión.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos				X
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.			X	
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.			X	
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante	X			
A.2.6. El profesorado intenta atender todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				X
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.		X		
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		X		
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	X			
B.2.7. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes	X			
B.3.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.			X	

Nombre: _____

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN. DCETIS.v.1
Lugar: CETIS 2-73	Fecha: 31 - V - 2015

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparte: Inglés

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.			<input checked="" type="checkbox"/>	
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.			<input checked="" type="checkbox"/>	
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.			<input checked="" type="checkbox"/>	
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.		<input checked="" type="checkbox"/>		
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				<input checked="" type="checkbox"/>
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes.	<input checked="" type="checkbox"/>			
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				<input checked="" type="checkbox"/>

Nombre: Irina Arce Rodríguez

6

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN. DCETIS.v.1
Lugar: <u>Ceta N.13</u>	Fecha: <u>27 Marzo</u>

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()

Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparto: _____

Questionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos			✓	
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.			✓	
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.			✓	
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante			✓	
A.2.6. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.			✓	
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro			✓	
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		✓		
B.2.5. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.			✓	
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes			✓	
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.		✓		

Nombre: Ma. Yolanda Flores Hernández 7

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT. UPN. DCETIS v.1
Lugar:	Fecha: <u>27/05/19</u>

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica () Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparte: Taller de Comunicación

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos			✓	
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.			✓	
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.			✓	
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante			✓	
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todos los barreros al aprendizaje y la participación en el centro.			✓	
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.			✓	
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		✓		
B.1.8. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico		✓		
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes.			✓	
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.		✓		

Nombre: Andriana Erika Acea Rodriguez 8

Questionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN. DCETIS.v.1
Lugar: <u>CETIS No. 13</u>	Fecha: <u>21 Mayo 2022</u>

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:
 Formación Básica () Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()
Materias que imparte: _____

Questionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos			✓	
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.			✓	
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.			✓	
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante		✓		
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.			✓	
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.			✓	
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.		✓		
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.		✓		
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes.		✓		
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.		✓		

Nombre: ANITA MENDOZA SILVA

9

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN. DCETIS.v.1
Lugar:	Fecha: <u>28-MARZO</u>

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica () Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional (X) Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparte: _____

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos				X
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.				X
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				X
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante				X
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	X			X
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.				X
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				X
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.				X
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes				X
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				X

Nombre: _____

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN. DCETIS.v.1
Lugar:	Fecha:

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica () Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparte: CTG, V

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos	✓			
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	✓			
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	✓			
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante	✓			
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	✓			
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.	✓			
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	✓			
B.2.5. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	Y			
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes		✓		
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.	✓			

Nombre: Sr. da Cruz Barro

11

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis IAPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT/JPH. EC3115 v.1
Lugar:	Fecha: <u>28-3-15</u>

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grado al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro:

Formación Básica () Profesorado de Apoyo (X) Otro miembros del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()

Materias que imparte:

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente representa su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	No de acuerdo	Ninguna información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos			✓	
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias			✓	
A.1.7. El profesorado no atiende el bienestar, el acuerdo y las familias comparten una filosofía de inclusión			✓	
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante			✓	
A.3.6. El profesorado intenta eliminar todos los barreras al aprendizaje y la participación en el centro			✓	
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembros del profesorado a adaptarse al centro		✓		
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean fácilmente accesibles para todos		✓		
B.2.5. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico			✓	
B.2.7. Se coordinan todos los formas de apoyo entre los docentes			✓	
B.2.8. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado		✓		

Nombre: JACINTO VALDIVIA 12

Cuestionario 1 para Docentes	Proyecto de Tesis UPN: Atención a la diversidad
Objetivo: Conocer la Concepción de Colaboración para Inclusión Educativa	PT.UPN. DCETIS.v.1
Lugar:	Fecha: <u>27 MARZO 2018</u>

Instrucciones: Por favor indique a continuación con una cruz el grupo al cual pertenece, indicando las materias que imparte en el centro.
 Formación Básica () Profesorado de Apoyo () Otro miembro del personal ()
 Formación Profesional () Formación Propedéutica () Consejo Técnico ()
Materias que imparte: _____

Cuestionario: Por favor, ponga una cruz en el recuadro que más fácilmente represente su opinión.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos				✓
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.				✓
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo técnico, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				✓
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante				✓
A.2.6. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				✓
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.				✓
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				✓
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.				✓
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo entre los docentes				✓
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado				✓

8.10 Formato de diario de campo

Fecha: Lugar: Temas.	Observaciones:
Apertura.	
Desarrollo:	
Cierre:	

8.11 Anexo: Índice de Tablas

Tabla 1.....	44
Tabla 2.....	45
Tabla 3.....	46
Tabla 4.....	63
Tabla 5.....	63
Tabla 6.....	65
Tabla 7.....	65
Tabla 8.....	66
Tabla 9.....	69
Tabla 10.....	70
Tabla 11.....	71
Tabla 12.....	73
Tabla 13.....	73
Tabla 14.....	81

