

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco
Licenciatura en Psicología Educativa

**Participación de la comunidad educativa para formar una
escuela secundaria inclusiva**

Tesis que en la modalidad de
Informe de investigación empírica
para obtener el título de la
Licenciatura en Psicología Educativa

Presenta:

Belem Cedillo Guzmán

Asesora: Dra. Haydée Pedraza Medina

México, D. F

Junio de 2018.

Dedicatorias

“Haz de los obstáculos escalones para aquello que quieres alcanzar”.

Charles Chaplin.

Dedico este trabajo a las personas más importantes en mi vida, mis hijos, Emiliano y Abril, como ejemplo de perseverancia y motivación para lograr todo lo que se propongan.

Por ser mi mayor motor y fuente de inspiración en los momentos difíciles, por ser lejos de un obstáculo, los escalones que me impulsan a alcanzar mis metas.

Los amo con todo el corazón.

Agradecimientos

A mi familia, por el apoyo incondicional en todo momento, ya que sin cada uno de ustedes no habría logrado culminar este proyecto tan importante en mi vida profesional. En especial a mi esposo, por el esfuerzo de cada día y el gran ejemplo de perseverancia, por no soltarme de la mano, gracias.

Con todo respeto y admiración, externo mi más sincero agradecimiento a mi asesora, la Dra. Haydée Pedraza Medina por sus conocimientos, tiempo y esfuerzo dedicado a la formación de mi persona en el campo profesional y personal.

A todos los profesores y profesoras que estuvieron involucrados en mi formación académica, ya que una parte de ustedes se refleja en este logro.

Contenido

Introducción	10
Marco teórico referencial.....	13
Antecedentes	13
Declaración mundial de educación para todos.	14
Declaración de Salamanca y el Marco de acción para las necesidades educativas especiales.....	15
La educación encierra un tesoro.	16
Foro mundial para la educación de Dakar.....	16
Cumbre del Milenio 2000.....	17
Índice de inclusión.	18
Marco legislativo mexicano.....	20
Ley General de Educación.	21
Planes nacionales de desarrollo.	22
Modelo de atención de los servicios de educación especial en México.....	24
Educación inclusiva.	24
Modelo de Gestión Educativa Estratégica.	25
Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.	26
La aplicación del Índice de inclusión por la SEP para México.....	35
Investigaciones internacionales y nacionales sobre la inclusión	42
Método.....	47
Problematización y objeto de estudio	47
Propósitos del estudio.....	48
Tipo de estudio.....	49
Contexto.....	49
Informantes.....	51
Descripción del trabajo de campo.....	51
Acceso a la institución	51
Técnicas, herramientas y procedimientos para la recolección de información.....	52
Categorías de análisis	55
Procedimiento para el análisis de datos.....	59
Consideraciones éticas.....	59

Resultados	61
A. Crear culturas inclusivas	61
A.1 Construir una Comunidad.....	61
A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.	61
A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.....	61
A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.....	61
A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.....	61
A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.	61
A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.	62
A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.....	68
A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.....	72
A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.....	75
A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.	79
A.1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.....	83
A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.	86
A.2 Establecer valores inclusivos.....	89
A.2.1 Se tiene altas expectativas respecto de todo el alumnado.....	89
A.2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.....	94
A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.....	97
A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.....	100
A.2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.....	104
A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	107
B. Elaborar políticas inclusivas	110
B.1 Desarrollar una escuela para todos.....	110
B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.	111
B.1.2 Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.....	113
B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	115
B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	117
B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.....	119
B.1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	122
B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.....	125

B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.....	125
B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.....	127
B.2.3 Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.....	130
B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.....	133
B.2.5 El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.....	136
B.2.6 Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.....	137
B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.....	139
B.2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.....	143
B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.....	146
C. Desarrollar prácticas inclusivas	149
C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.....	149
C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.....	150
C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.....	153
C.1.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.....	157
C.1.4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.....	159
C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.....	163
C.1.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.....	167
C.1.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.....	171
C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.....	173
C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.....	176
C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.....	178
C.1.11 Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.....	181
C.1.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.....	184
Conclusiones.....	188
Referencias.....	196
Anexo 1. Registro de observación en diario de campo.....	199
Anexo 2. Consentimiento informado para la observación	200

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla I. Resultados de la dimensión A.1 Construir una Comunidad.....	61
Tabla II. Resultados de la dimensión A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.	62
Tabla III. Resultados de la dimensión A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.....	68
Tabla IV. Resultados de la dimensión A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.	72
Tabla V. Resultados de la dimensión A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.....	75
Tabla VI. Resultados de la dimensión A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.	79
Tabla VII. Resultados de la dimensión A.1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.....	83
Tabla VIII. Resultados de la dimensión A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.....	86
Tabla IX. Resultados de la dimensión A.2 Establecer valores inclusivos.....	89
Tabla X. Resultados de la dimensión A.2.1 Se tiene altas expectativas respecto de todo el alumnado.	89
Tabla XI. Resultados de la dimensión A.2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.....	94
Tabla XII. Resultados de la dimensión A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.	97
Tabla XIII. Resultados de la dimensión A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".	100
Tabla XIV. Resultados de la dimensión A.2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.....	104
Tabla XV. Resultados de la dimensión A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.....	107
Tabla XVI. Resultados de la dimensión B.1 Desarrollar una escuela para todos.....	110
Tabla XVII. Resultados de la dimensión B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.....	111
Tabla XVIII. Resultados de la dimensión B.1.2 Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.....	113
Tabla XIX. Resultados de la dimensión B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.....	115
Tabla XX. Resultados de la dimensión B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	117
Tabla XXI. Resultados de la dimensión B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.....	119
Tabla XXII. Resultados de la dimensión B.1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	122
Tabla XXIII. Resultados de la dimensión B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.	125
Tabla XXIV. Resultados de la dimensión B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.....	125
Tabla XXV. B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.	127

Tabla XXVI. Resultados de la dimensión B.2.3 Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.	130
Tabla XXVII. Resultados de la dimensión B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	133
Tabla XXVIII. Resultados de la dimensión B.2.6 Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico. ...	137
Tabla XXIX. Resultados de la dimensión B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	139
Tabla XXX. Resultados de la dimensión B.2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.	143
Tabla XXXI. Resultados de la dimensión B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.....	146
Tabla XXXII. Resultados de la dimensión C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.....	149
Tabla XXXIII. Resultados de la dimensión C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.....	150
Tabla XXXIV. Resultados de la dimensión C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.....	153
Tabla XXXV. Resultados de la dimensión C.1.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.....	157
Tabla XXXVI. Resultados de la dimensión C.1.4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	159
Tabla XXXVII. Resultados de la dimensión C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.....	163
Tabla XXXVIII. Resultados de la dimensión C.1.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.	167
Tabla XXXIX. Resultados de la dimensión C.1.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.....	171
Tabla XL. Resultados de la dimensión C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.....	173
Tabla XLI. Resultados de la dimensión C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.....	176
Tabla XLII. Resultados de la dimensión C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.....	178
Tabla XLIII. Resultados de la dimensión C.1.11 Los "deberes para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos.	181
Tabla XLIV. Resultados de la dimensión C.1.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.....	184

Figuras

Figura 1. Estructura Organizativa de la UDEEI.	28
Figura 2. Esquema del proceso de atención de la UDEEI.....	32
Figura 3. Ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela.	38

Resumen

En el año 2000 la UNESCO promovió el uso del Índice de Inclusión en los países que integran la ONU, como un material de apoyo para evaluar la participación de la comunidad educativa en relación a las culturas, políticas y prácticas inclusivas. Sirve como un instrumento de base para desarrollar la inclusión en contextos educativos. La Secretaría de Educación Pública retoma el Índice para promover el acceso y mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los grupos vulnerables de exclusión. El Índice permite identificar y modificar las barreras para el aprendizaje y la participación social, elementos que se sustentan en el Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial (MASEE) a través de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). En este contexto, el presente trabajo es una investigación empírica con un enfoque cualitativo, el propósito general es describir cómo se llevaba a cabo la inclusión en una escuela secundaria pública, ubicada en la delegación Benito Juárez, en la Ciudad de México. Para el estudio se consideraron como informantes a todos los miembros de la comunidad escolar. Las técnicas que se usaron para la recolección de datos son la observación participativa, la entrevista etnográfica y el registro en diario de campo. Así mismo, se utilizó el Índice de inclusión para categorizar y analizar la información obtenida, con la cual se dio respuesta a las preguntas que integra el instrumento. En la dimensión A Crear culturas inclusivas, se llegó a la conclusión que la secundaria no podía ser considerada en su totalidad como una comunidad ya que sus miembros no trabajaban de manera colaborativa, contrariamente, se percibía una competencia entre el alumnado para saber quién era mejor en relación a las calificaciones y aquellos alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación social no presentaban ninguna discapacidad. Respecto a la dimensión B Elaborar políticas inclusivas, se concluyó que las políticas inclusivas se establecen en el MASEE, sin embargo, en el desarrollo del currículum éstas no se reflejaban como lo establece la Secretaría de Educación Pública, lo cual sólo quedaba “en el papel” como comentó un miembro del personal de la UDEEI. Por último, en la dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas, se encontró que en la práctica educativa no se daba respuesta a todas las necesidades de aprendizaje que demandaba el alumnado ya que las clases eran planeadas bajo una visión homogeneizadora sin que los docentes consideraran las habilidades, conocimientos, contextos e intereses de todos los alumnos y alumnas. Así, se considera de manera general y con base en el Índice de Inclusión que la secundaria en donde se realizó el estudio todavía no adoptaba un modelo de educación inclusiva ya que de acuerdo con las características que presentó se encuentra todavía en un proceso de integración educativa.

Introducción

La última década del siglo XX colocó a la educación en el centro del debate internacional con la finalidad de dar prioridad a su mejora, debido a millones de niños sin acceso a la educación, millones de adultos analfabetas, un alto índice de deserción y la falta de aprendizajes que la escuela debería asegurar. Así, surge el modelo educativo de la educación inclusiva, que en algunas ocasiones se percibe únicamente como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos vulnerables a la exclusión y se piensa que estos están “incluidos” desde el momento que entran a una escuela regular, sin embargo, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin. El tema en torno a la educación inclusiva es relativamente nuevo, no obstante, se han realizado investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo en diversas escuelas, pero en secundaria no hay cuantiosos estudios realizados que reflejen la realidad de la educación inclusiva en este nivel educativo, así surge el presente trabajo que se explica a continuación.

En el primer apartado se exponen los acuerdos internacionales y nacionales que ha promovido la UNESCO y que sustentan estos cambios en la educación entre los que se encuentran: la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), La educación encierra un tesoro (Delors, 1996), el Marco de Acción de Dakar: Educación para todos (UNESCO, 2000) y el Índice de Inclusión de la UNESCO (Booth & Ainscow, 2000). Respecto a México, la educación para todos estableció la base de la política educativa en la década de los noventa, sin embargo, desde 1917 se ha manifestado el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del estado a ofrecerla. Los acuerdos con la UNESCO soportan la reforma educativa que busca resolver el problema de acceso a la educación y mejorar su calidad, estas políticas se han plasmado en la Ley General de Educación (1993/2014) y los Planes Nacionales de Desarrollo de 1995 hasta el 2018 (SEP, 2011a; UNAM, 2005). De estos planteamientos surge un nuevo modelo educativo llamado *educación inclusiva*, que es “un proceso que implica identificar y eliminar barreras,

impulsa la participación y su centralidad en el aprendizaje” (SEP, 2011a, p. 42). El Índice de inclusión señala como aspectos importantes la cultura, la práctica y la política inclusiva (Booth & Ainscow, 2000).

Para identificar y eliminar dichas barreras para el aprendizaje y la participación social, la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) tiene como propósito garantizar de manera corresponsable con la escuela regular una educación de calidad para todos los alumnos, especialmente a grupos vulnerables, lo cual se sustenta en el Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial (MASEE), (SEP, 2011a) el cual también se muestra en el primer apartado. La UDEEI brinda sus servicios a nivel preescolar, primaria y secundaria, específicamente en secundaria se brinda apoyo a diversas problemáticas tales como: reprobación asociada a conducta, ausentismo, bajo rendimiento escolar y alumnos con alguna discapacidad con o sin barreras para el aprendizaje. En este contexto, el presente trabajo es una investigación empírica con enfoque cualitativo, el objetivo general es describir cómo se llevó a cabo la inclusión en una escuela secundaria respecto a las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas que señala el Índice Inclusión.

En el segundo apartado se explica el método que se utilizó para el presente estudio, así como la descripción del trabajo de campo. El escenario es una escuela secundaria diurna, pública, ubicada en la delegación Benito Juárez, Ciudad de México. La escuela cuenta con todos los servicios, pero no tiene rampas para el acceso de personas con discapacidad. El estudio se realizó en el turno matutino cuyo horario era de 7:30 a 13:40 horas. Dicha secundaria era reconocida por la comunidad ya que se consideraba de “alto rendimiento”, lo cual tenía como consecuencia ser la escuela más cotizada de la zona debido al alto porcentaje de alumnos que lograba ingresar en su primera opción de nivel medio superior (aproximadamente 70%, de acuerdo con los resultados del Examen Nacional de Ingreso a Media Superior). Dentro de la plantilla del personal se encontraba la directora, dos subdirectores (uno pedagógico y otro administrativo), tres personas que conformaban el apoyo técnico escolar (orientación), aproximadamente 21 profesores titulares de grupo, una

maestra especialista de la UDEEI permanente y tres prefectos. Para el estudio se consideraron como “informantes” a los miembros de la comunidad escolar: directivos, profesores, alumnos, padres de familia y algunos documentos internos. Las técnicas que se usaron para la recolección de datos son la observación participativa, la entrevista etnográfica y el registro en un diario de campo. Se utilizó el Índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2000) para codificar y categorizar los registros obtenidos en el diario de campo y realizar el análisis de la información obtenida.

En el tercer apartado se presentan los resultados en donde se dio respuesta a las preguntas que integran el Índice de Inclusión aportando una descripción que da cuenta de la realidad que se construyó en dicha secundaria de acuerdo a las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas, mismas que se exponen en las conclusiones; en la dimensión A Crear culturas inclusivas, se concluyó que la secundaria no presentaba todas las características de una comunidad ya que los integrantes de ésta no trabajaban de forma colaborativa, al contrario, los alumnos mantenían una competencia para saber quién era mejor en relación a las calificaciones, mientras aquellos alumnos con barreras para el aprendizaje y participación social no presentaban discapacidad.

Respecto a la B Elaborar políticas inclusivas, se llegó a la conclusión que las políticas inclusivas están establecidas en el MASEE, no obstante, en el desarrollo del currículum éstas no se reflejaban como lo indica la SEP. Finalmente, en la dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas, se encontró que en la práctica educativa no se daba respuesta a las necesidades de todo el alumnado, se planeaban las clases bajo una visión homogeneizadora sin que los profesores consideraran las diferentes habilidades, conocimientos previos, contextos, e intereses del alumnado. Bajo este contexto, se considera con base en el Índice de Inclusión que la secundaria en donde se realizó el estudio todavía no adoptaba un modelo de educación inclusiva.

Marco teórico referencial

Antecedentes

En el presente apartado se describen los antecedentes internacionales y nacionales, los primeros dieron paso al modelo de Educación Inclusiva, al reconocer el derecho de educación para todas las personas y años después el derecho de las personas con “necesidades educativas especiales” (término que actualmente se conoce como Barreras para el aprendizaje y la participación social), además, se reconoce por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés, 1990), que la educación es primordial para una mejora a nivel mundial ya que los niños y jóvenes serán las generaciones adultas que deberían tener como base los 4 pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Delors, 1996).

Por otra parte, en los antecedentes nacionales se retoma la base de la política educativa, desde el artículo 3° el cual establece el derecho de educación para todos los mexicanos hasta el Plan Nacional de Desarrollo del actual presidente Enrique Peña Nieto, en donde se reconoce la educación como medio para transformar el país. Así, los antecedentes que a continuación se describen permiten dar una mirada sociohistórica como base para la Psicología Educativa en materia de educación de calidad y específicamente, el modelo educación inclusiva como medio para lograr el acceso de todas las personas para lograr una sociedad más justa y más equitativa.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011a), la segunda mitad del siglo XX estuvo caracterizada a nivel mundial por los millones de niños sin acceso a la educación, millones de adultos analfabetas, la mayoría de esta población mujeres y niñas, además del gran número de personas que no lograban terminar la escuela básica, mientras que, los que lograban terminarla no aprendían los conocimientos básicos que la escuela debería asegurar. Por dicha razón, en esta década se colocó a la educación en el centro del debate internacional dando mayor

prioridad a la mejora de la misma, especialmente en educación básica, al mismo tiempo para renovar su visión y su alcance.

A continuación, se mencionan los acuerdos internacionales en los que participa México y que sustentan la reforma educativa encaminada a resolver el problema del acceso a la educación y mejorar la calidad de la misma.

Declaración mundial de educación para todos.

La conferencia se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990. Según la UNESCO, en dicho parlamento se tomó en cuenta el derecho a la educación de todas las personas, mujeres y hombres de todas las edades y de todo el mundo; además de que se consideró a la educación como un medio capaz de garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero, que contribuya al progreso social, económico y cultural. Reconociendo que es necesario brindar a las presentes y próximas generaciones un renovado compromiso con la educación básica para todos.

De esta forma, la UNESCO (1990) se proclama en los siguientes aspectos:

- La educación es responsabilidad del Estado y de toda la sociedad, por lo tanto, exige una construcción de consensos y de acciones.
- La educación básica es el cimiento para seguir desarrollándose, en donde los estudiantes deben adquirir conocimientos (teóricos, prácticos y valores), además de habilidades para enfrentar problemas en su vida, igualmente, que puedan seguir desarrollándose con la autoridad y responsabilidad que tienen como ciudadanos para trabajar por la paz y la solidaridad mundial.
- Se promoverá la equidad, es decir, se garantizará el acceso a la educación para todos sin discriminación de género, condiciones de discapacidad o personas que

demandan atención especial, garantizando la oportunidad de lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

- Los estudiantes deberán tener aprendizajes significativos tomando en cuenta su estado de nutrición, atención de salud y atención general para participar activamente y obtener beneficios de su educación.

Así, la conferencia mundial de educación para todos es el inicio de un cambio encaminado a reconocer el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad con la finalidad de lograr por este medio un mundo más próspero, más equitativo y de esta manera, contribuir con un desarrollo social, cultural y económico, dando paso cuatro años después a una significativa conferencia en beneficio de la población vulnerable a exclusión.

Declaración de Salamanca y el Marco de acción para las necesidades educativas especiales.

La conferencia se celebró en Salamanca, España del 7 al 10 de junio de 1994. Su importancia radicó en reafirmar el derecho a la educación y la oportunidad de una formación en las escuelas regulares para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE)(dicho término era utilizado en el periodo de integración educativa y posteriormente fue cambiado por Barreras para el aprendizaje y la participación social como se explica posteriormente), el derecho a la educación y la oportunidad de acceso a la escuela regular se formalizó a través de una reordenación de los servicios de educación especial. De acuerdo con la (UNESCO, 1994) esta conferencia reunió 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales para reconocer la necesidad de impartir educación a todos los niños, jóvenes y adultos con NEE, tomando en cuenta las diferencias de cada estudiante.

Por lo tanto, el diseño de sistemas educativos y la aplicación de programas deben considerar esas diferencias de características y necesidades además de tener

acceso a las escuelas ordinarias las cuales deben satisfacer las necesidades que el alumnado requiera. En la conferencia se hace un llamado a los gobiernos para dar prioridad política y presupuestaria a sus sistemas educativos, adoptar como ley la integración educativa, así como fomentar la participación de la sociedad y de esta manera fundar los cuatro pilares de la educación como se explica a continuación.

La educación encierra un tesoro.

Este antecedente es un referente importante con grandes aportaciones a la educación regular y a la educación especial, enfocada al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, pensando especialmente en los niños y jóvenes que serán las generaciones adultas, por esto la importancia de la educación (Delors, 1996).

El presente informe fue presentado por la UNESCO en 1996 por la comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La aportación más significativa de este referente es la descripción de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Al desarrollar estos pilares se forjaría una sociedad educativa en la cual “no se deja sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona” (SEP, 2011a, p. 25). Dicha analogía del talento como tesoro y formación de los cuatro pilares daría paso también, a un aspecto importante de la Psicología Educativa en materia de aprendizaje; “aprender a aprender”. Y de esta manera, reafirmar el compromiso de educación para todos como se explica en el siguiente apartado.

Foro mundial para la educación de Dakar.

El Foro Mundial para la Educación fue celebrado del 26 al 28 de abril en Dakar, Senegal. Los participantes de dicho foro se comprometieron a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para los ciudadanos y para todas las sociedades. En el marco de acción de Dakar se conformó la visión formulada en Jomtien diez años antes en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos,

donde el objetivo fue garantizar atender las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población (UNESCO, 2000).

El Marco de Acción de Dakar puso de manifiesto los logros alcanzados por los países miembros de la UNESCO organizados en seis regiones: África Subsahariana, Américas, países árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte y Países del Grupo E-9 (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán). En él se reconocieron los avances, sin embargo, saltó a la vista un común denominador entre los países más rezagados: la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

Esta conferencia también representó un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, mediante políticas como la cobertura en educación inicial, y garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la educación básica, poniendo mayor atención en las personas más vulnerables, excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales. El ejercicio de evaluación en esta conferencia, manifestó que las reformas en las políticas educativas en el ámbito internacional, se inscribieron en razones sociales y culturales, de equidad y justicia, con los más vulnerables y más pobres del planeta, “Educación para aliviar la pobreza” fue la consigna que sustentó la Educación para todos.

Cumbre del Milenio 2000.

Para dar respuesta a graves y complejas problemáticas mundiales como pobreza, analfabetismo, hambre, falta de educación, desigualdad entre géneros, mortalidad infantil y materna así como enfermedades y la degradación del medio ambiente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) convocó a sus miembros a la Cumbre del Milenio del 6 al 8 de Septiembre en el 2000 para discutir temas en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales para intervenir de manera directa en los problemas antes mencionados. Los objetivos planteados en la Declaración del Milenio reafirmaron el pacto de las naciones para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo para el año 2015.

En el ámbito de la educación, el compromiso principal fue aspirar a un mundo incluyente y equitativo, así como el énfasis de protección a los grupos vulnerables para acceder a la educación básica como derecho de todos, sin importar su condición. Asimismo, se reconocen ciertos valores fundamentales que son esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI según la (ONU, 2000): la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto de la naturaleza y la responsabilidad común.

De esta manera, y con los antecedentes antes mencionados, se daría paso a una parte importante del presente trabajo, un instrumento útil para evaluar y apoyar la situación de cada escuela en relación a Inclusión educativa, mismo que actualmente sigue siendo base para investigaciones de todo tipo en pro de lograr los propósitos de los antecedentes que se han citado; educación de calidad para todos.

Índice de inclusión.

En marzo del año 2000 la UNESCO publicó en Gran Bretaña, el Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) “el Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro” (p. 3). Su aparición constituye un punto de referencia para implantar estrategias innovadoras con la intención de que las escuelas avancen directamente hacia formas de trabajo inclusivas.

El Índice de Inclusión es el resultado de un arduo proceso de investigación realizado en el *Centre for Educational Needs at the University of Manchester* (Centro de necesidades educativas de la Universidad de Manchester) y en colaboración con el *Centre for Studies on Inclusive Education* (Centro de Estudios de Educación Inclusiva). Se sustentó en la recopilación de información en dos aspectos: el reconocimiento de los procesos para facilitar en la escuela regular, la participación de alumnos y alumnas con el antecedente de haber sido excluidos o marginados de

ella y, en segunda instancia, la recuperación de la experiencia en torno a los procesos más eficaces para mejorar la escuela.

El Índice retroalimenta a docentes y otros profesionales de la educación a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas. Además, establece un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión mediante una serie de fases de desarrollo de las escuelas (Booth & Ainscow, 2000).

El Índice de Inclusión representa un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación internacional, ya que se abandonó la idea de integración y el concepto de “necesidades educativas especiales” para avanzar hacia la inclusión y el concepto de “Sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación”. Este concepto se adoptó para hacer referencia a las dificultades que enfrenta cualquier alumna o alumno. Se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, así como las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

De acuerdo con la SEP, (2011a) la trascendencia del Índice hasta la actualidad radica en el reconocimiento de los siguientes dominios éticos:

- Todos los niños tienen derecho al mismo conjunto de opciones educativas.
- Las escuelas deben valorar por igual a todos los alumnos y alumnas y valorar la diversidad.
- Las escuelas deben perfeccionarse para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado.
- Un funcionamiento eficaz requiere la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

Así, el Índice de Inclusión establece una aportación relevante para la comunidad internacional, para su educación en conjunto y particularmente para la educación especial, en su proceso de transformación hacia la educación inclusiva. De tal manera, se explicará a continuación el marco en cual nuestro país ha tomado parte en el propósito de educar escolarmente hablando, a toda la población, con énfasis en los sectores más vulnerables a exclusión.

Marco legislativo mexicano

En nuestro país, el principio de Educación para Todos estableció la base de la política educativa en la década de los noventa, (SEP, 2011a), así, se inspiró en garantizar a todas las niñas, niños, jóvenes y adultos, una Educación Básica de calidad, una formación sólida y flexible para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente en un mundo donde las transformaciones afectan distintos aspectos de la vida.

De esta manera, México, como integrante de la comunidad internacional ha manifestado el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del estado a ofrecerla, plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917/2014), específicamente en el Artículo 3° constitucional, que de manera textual señala:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior será obligatorias.

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Asimismo, otro episodio político de gran relevancia para la educación especial desde la década de los noventa lo establece la conformación de la Ley General de Educación que a continuación se presenta.

Ley General de Educación.

El artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE, 1993/2014), se ha reformado constantemente, principalmente en la última década, en los años 2000, 2009, 2011 y últimamente en el 2014. Con la intención de mejora y con la preocupación según (SEP, 2011a) por la determinación de los apoyos necesarios que precisan las personas que demandan educación especial para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

De esta manera, establece de forma textual:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (LGE, 1993/2014).

Como se puede apreciar, el artículo considera a las personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes. Señala que se debe realizar una evaluación diagnóstica como base para la planeación pedagógica y la acreditación y certificación de los estudios de educación básica y superior. Además, se incluye la orientación a los padres, maestros y personal escolar para apoyar las NEE.

Planes nacionales de desarrollo.

Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000).

Ernesto Zedillo Ponce de León como presidente de la República (1994-2000) estableció el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. A través del Programa Nacional para el Bienestar se estableció el Programa de Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad como una continuación del Proyecto de Integración Educativa. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2005).

Siguiendo con la UNAM (2005), en el Plan de Desarrollo se aspiró a poner en operación el Programa Nacional de Integración el cual promovió los cambios de orientación de los Servicios de Educación Especial pasando de una atención clínico-terapéutica a una atención más incluyente, con ello se enfatizó la valoración de las NEE, así como las adecuaciones curriculares pertinentes para satisfacer sus necesidades.

De esta manera, los Servicios de Educación Especial se transformaron en un servicio de apoyo a las escuelas regulares, para este propósito se establecieron las UDEEI y los Centros de Atención Múltiple (CAM) como servicio escolarizado plantearon la integración de niños y jóvenes con discapacidades múltiples considerando un solo currículo: el de la escuela regular. Además, se propicia la integración a la escuela regular de los niños con discapacidad a través de la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006).

Durante el mandato del Presidente Vicente Fox Quesada se estableció en el Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006) tres grandes desafíos:

- Cobertura con equidad, en particular en las entidades y regiones de mayor marginación entre los grupos más vulnerables, como indígenas, campesinos, migrantes.

- Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, ya que estos niveles eran desiguales y en promedio, inferiores a los estipulado en los planes y programas de estudio, así como los requerimientos de una sociedad moderna.
- Integración y funcionamiento del sistema educativo. Alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz en la visión de modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes de su entorno.

Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012).

La *Igualdad de oportunidades* fue el principio fundamental que se estableció en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) durante el mandato del Presidente Felipe Calderón Hinojosa, relativo al ámbito educativo, se puso énfasis en la construcción de escuelas de excelencia o escuelas de “diez”, para lo cual, las escuelas debían cumplir con tres condiciones: garantizar el acceso en todos sus niveles, mejorar su calidad y que los estudiantes aprendan a aprender (SEP, 2011a).

Este plan también promovió una gestión escolar e institucional con la finalidad de fortalecer los centros en la toma de decisiones además de promover la transparencia y rendición de cuentas. Un aspecto importante a considerar en ese Plan Nacional de Desarrollo es que se asume la Educación Inclusiva como un proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una condición real, así como una nueva manera de entender la educación y, por tanto, de comprender a la escuela (SEP, 2011a).

Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018).

Durante el mandato del Presidente Enrique Peña Nieto sigue siendo prioridad un México Incluyente, con igualdad de oportunidades; además de enfrentar y superar el hambre a favor de la población más vulnerable mediante la educación como herramienta para la transformación del país, para cumplir esta meta es necesario eliminar las múltiples barreras que impiden a los grupos vulnerables acceder y concluir sus estudios en condiciones adecuadas (Chuayffet, 2014). El reto en el ámbito educativo para la política en cuestión, es lograr la gestión de políticas integrales que

tienen como fundamento la calidad en el aprendizaje de los alumnos, la ampliación de la cobertura y evitar la deserción de los jóvenes del sistema educativo.

Modelo de atención de los servicios de educación especial en México

El 19 de agosto de 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 592 para la Articulación de la Educación Básica, con el propósito de que todos los agentes educativos, así como la sociedad en general conozcan los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustenta el Plan de estudios 2011. Éste establece que el sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desempeñarse en un mundo global e interdependiente (SEP, 2011b).

Dicho acuerdo, se concreta con la organización del plan de estudios, en los programas y en los estándares curriculares correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De acuerdo con la (SEP, 2011a), el acuerdo se inscribe en los principios de la Educación Inclusiva, orientado a atender con calidad a la diversidad. En este sentido el impacto de la Articulación de la Educación Básica se observa en tres sentidos fundamentales: a) las formas de desarrollar la política educativa, b) el diseño y desarrollo del curriculum y c) las prácticas docentes.

Así, la Articulación de la Educación básica cumple con los criterios de equidad, calidez y calidad inscritos en los principios, del artículo 3° Constitucional y de la Ley General de educación que se expresan en un perfil de egreso pertinente para el presente y el futuro de México (SEP, 2011b).

Educación inclusiva.

De acuerdo con la UNESCO “La Educación Inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (2009, p. 8). Mientras para la (SEP, 2011a p.42), La Educación Inclusiva es “un proceso que implica identificar y eliminar barreras, impulsa la participación y

su centralidad en el aprendizaje”. La Educación Inclusiva es un movimiento sustentado en políticas que pasa de la integración a la inclusión, con la finalidad de identificar y eliminar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación que algunos alumnos pueden presentar. Este modelo educativo involucra el desarrollo de las escuelas, tanto de sus docentes como del alumnado, (SEP, 2011a).

Una de las bases que sustenta la educación Inclusiva se encuentra en el modelo social de la discapacidad, el cual considera “trascender la mirada de la discapacidad como una tragedia personal inherente a los sujetos para resituarla en las diversas barreras (...) construidas en los contextos, que acentúan las deficiencias y las convierten en discapacidad” (SEP, 2011a, p. 44). además de sustentarse en la Perspectiva Socio-cultural del Aprendizaje, la cual concibe al ser humano como un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje mediante la interacción con los objetos y sujetos del conocimiento; por lo tanto, es necesario comprender cómo ciertos elementos determinan el proceso de aprendizaje, es decir, pueden limitarlo o potenciarlo, por ejemplo, la motivación, la emoción, las características del contexto, la interacción entre las características del individuo y el elemento a ser aprendido. Aquí radica la importancia de la Educación Inclusiva, para eliminar las barreras de acceso y participación a los grupos vulnerables, hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación, así como asumir el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación como el eje vertebral de este modelo educativo.

Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

A favor de la transformación de la gestión educativa en nuestro país, surge el Modelo de Gestión Educativa Estratégica el cual según la (SEP, 2011a), es un proceso orientado al mejoramiento de los resultados educativos que se enfoca en el conjunto de prácticas de los actores escolares para lograr procesos más eficaces y eficientes, y así lograr una mayor equidad, pertinencia y relevancia de la acción educativa. La SEP define la Gestión Educativa como “una política desde el sistema y para el sistema, al marcar las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela” (2011a, p.63). Esto

implica situarla en tres dimensiones de acuerdo con sus niveles de concreción en el sistema: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica.

La principal herramienta que el Modelo de Gestión Educativa Estratégica utiliza para dinamizar su interacción es el Plan Estratégico de Transformación Escolar/Programa Anual de Trabajo (PETE/PAT) ya que define la dirección de cada escuela a corto y mediano plazo para lograr sus objetivos. Este Modelo de Gestión Educativa Estratégica se vincula con la educación inclusiva ya que se pretende transformar la cultura organizacional en beneficio de los aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas al detonar un proceso que pasa necesariamente por modificar las relaciones administrativas, pedagógicas y políticas producidas en el sistema y la escuela.

Dicho modelo es, entonces, una nueva forma de comprender, organizar y conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar. Para que esta gestión sea una realidad se debe considerar que la acción educativa tiene como centralidad el aprendizaje y así los diversos actores educativos sean formados como profesionales competentes para dar respuesta a la diversidad de situaciones, además de que dichos actores educativos deben tener la disposición para romper barreras y abrirse al aprendizaje para constituir un conocimiento en y para la práctica (SEP, 2011a).

Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.

A continuación, se describe la participación e intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) así como su definición. De igual manera, se presenta la estructura organizativa y operativa de la institución con la finalidad de mostrar el trabajo de apoyo a la educación regular mediante adecuaciones para disminuir o eliminar barreras para el aprendizaje y la participación con la intención de que todos los alumnos y las alumnas reciban educación de acuerdo con las necesidades que cada uno presenta.

De acuerdo con la SEP (2014), la UDEEI, anteriormente denominada USAER es el servicio educativo especializado de educación especial, que en el marco de la

educación inclusiva, tiene como propósito impulsar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos escolares de educación básica regular; proporcionando los apoyos técnicos de calidad a la población y particularmente a aquellos(as) alumnos(as) que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social, para que logren los propósitos de la educación básica, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela.

El propósito principal de la UDEEI es garantizar de manera corresponsable con la escuela regular, el derecho que tienen todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, especialmente a los grupos vulnerables: con discapacidad, en riesgo de ser excluidos o marginados en riesgo de abandonar su escolarización. La UDEEI extiende el apoyo en la escuela y en el aula, así como en el contexto socio-familiar, para favorecer los ambientes donde se llevan a cabo los procesos de aprendizaje formal y no formal.

Población a la que atiende.

El apoyo de la UDEEI está dirigido mediante la colaboración y la intervención de sus profesionales, con la finalidad de brindar una escuela para todos promoviendo la educación inclusiva a poblaciones específicas: alumnos y alumnas con cualquier tipo de discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y hospitalización. (SEP, 2014).

Estructura organizativa y operativa.

De acuerdo con la SEP (2015), la estructura organizativa de la UDEEI da respuesta a dos propósitos: el primero, garantizar la cobertura de atención al total de las escuelas de educación básica en la Ciudad de México; el segundo, ofrecer en corresponsabilidad con la escuela regular, una educación de calidad con equidad para hacer efectivo el ejercicio del derecho a la educación de todos los alumnos y alumnas en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria.

Siguiendo con la SEP (2015), la UDEEI se conforma por un Director o Directora, un apoyo administrativo y siete u ocho maestros o maestras especialistas; cada uno de ellos asignado a una escuela. La Dirección de Educación Especial pretende fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por un psicólogo (a), un(a) maestro (a) de comunicación y lenguaje y un(a) trabajador(a) social, quienes tendrán la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, culturales y lingüísticos.

Así, la UDEEI depende de una Zona de Supervisión de Educación Especial; la cual, de forma estratégica cuenta con dos o tres maestros (as) especialistas de zona. Bajo el liderazgo del supervisor (a), estos profesionales pueden ser especialistas en discapacidad intelectual, sensorial o motora, trabajan para el fortalecimiento continuo de las Unidades, siempre con el propósito de lograr un trabajo conjunto y brindar respuestas educativas para alumnas y alumnos con mayor riesgo. En la figura 1, se muestra el organigrama de la UDEEI.

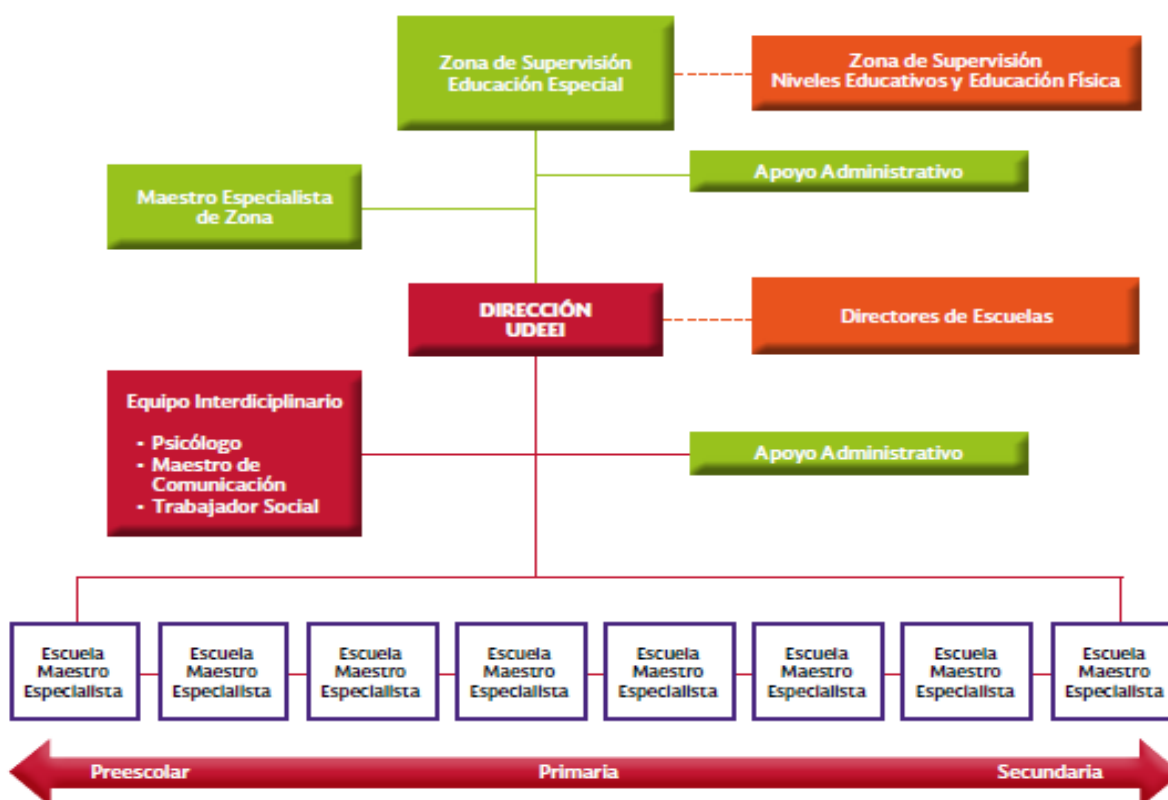


Figura 1. Estructura Organizativa de la UDEEI.
(Tomada de SEP, 2015, p. 16).

Proceso de Atención de la UDEEI

De acuerdo con la SEP (2015), el proceso de atención de la UDEEI, se organiza en cuatro momentos de trabajo que no necesariamente siguen un orden jerarquizado, pero sí una organización didáctica, dicho proceso flexible se realiza mediante un trabajo interdisciplinario en el que cada profesional de la UDEEI participa corresponsablemente desde la especificidad de su formación. En este sentido, la colaboración, argumentación y toma de decisiones para la valoración, planeación e intervención, serán elementos que dinamicen el proceso de atención de la UDEEI y el liderazgo del director o la directora será fundamental para organizar, coordinar y direccionar el trabajo de todos sus integrantes hacia el cumplimiento de su propósito.

A continuación, se describen los momentos del proceso de atención de la UDEEI.

1) Valoración de la situación inicial. En este primer momento se reconocen aquellos alumnos y alumnas en situación educativa de mayor riesgo, para identificar las barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación. Dicho primer momento de atención cobra especial importancia al inicio del ciclo escolar, durante el consejo técnico en donde se construye la ruta de mejora que comienza con la revisión del diagnóstico de la escuela a partir de los resultados educativos de los alumnos y alumnas. Una vez ubicados aquellos alumnos y alumnas en riesgo, la UDEEI determina si por su situación educativa, el alumno o alumna requiere o no una intervención especializada.

I. Si se trata de un alumno o alumna en situación de riesgo, pero que no pertenece a las poblaciones en prioridad y mediante los recursos de la escuela puede atender su situación educativa. No requiere una atención especializada. En ese caso, la UDEEI brinda orientación a la escuela (de ser necesario).

II. Si se trata de un alumno o alumna que pertenece a la población en prioridad, pero no requiere en ese momento de una intervención especializada; debe permanecer en seguimiento, es decir, la UDEEI estará al tanto de su trayecto formativo para

verificar que no enfrente barreras para el aprendizaje y la participación (mediante un monitoreo durante cada Consejo Técnico Escolar).

III. Si se trata de un alumno que requiere una intervención especializada, se inicia la valoración detallada del alumno(a) con sus contextos, para conocer tanto su situación educativa como su condición específica y determinar las necesidades de intervención.

Así, la valoración inicial dura aproximadamente un mes, el resultado dará lugar a un reporte que recupera los hallazgos del maestro especialista y de ser el caso, de los integrantes del equipo interdisciplinario que hayan participado en dicha valoración, dando lugar al segundo momento del proceso de atención de la UDEEI.

2) Planeación de la intervención. Este momento tiene como finalidad organizar las acciones que concretan la intervención de la UDEEI en los contextos escolar, áulico y socio-familiar para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado en situación educativa de mayor riesgo, por lo que se articula con la ruta de mejora de la escuela.

En la planeación de la intervención, la UDEEI proyecta el diseño y/o selección de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como los ajustes dirigidos a la minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación; como herramientas para la organización de la planeación se utiliza el plan de intervención, se compone por: las necesidades de intervención, objetivos, líneas de acción y avances en el logro de los objetivos. Además de la agenda de intervención, la cual se organiza de manera puntual y detallada, así, permite dar seguimiento a las acciones que efectivamente se realizaron para dar lugar al tercer momento del proceso de atención de la UDEEI.

3) Intervención. La finalidad de la intervención de la UDEEI es el desarrollo e implementación de estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados, ajustes razonables, para garantizar en corresponsabilidad con directivos, docentes, y padres de familia, que los alumnos y alumnas identificadas en situación educativa

de mayor riesgo accedan a los aprendizajes, permanezcan en la escuela, participen e interactúen en todas las actividades del aula y del escuela, que aprendan los contenidos académicos y que egresen oportunamente de la educación básica.

Dicha intervención se realiza en el contexto áulico, donde se trabaja en colaboración con el docente, brindando acompañamiento y orientación, además, se implementan las estrategias didácticas en función de las características del grupo con particular énfasis en la atención de las necesidades del alumnado en situación educativa de mayor riesgo. En el contexto escolar se realiza de manera activa en las Juntas de Consejo Técnico Escolar mediante el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora de la escuela, orientar a docentes y directivos en la experimentación de metodologías diversificadas de enseñanza que respondan a la realidad de la población escolar, orientar las formas de evaluación, promover y brindar elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para concretar en acciones los principios de la educación inclusiva. La intervención en el contexto socio-familiar, se enfoca en la orientación a padres y madres de familia y /o tutores del alumnado en situación educativa de mayor riesgo para beneficiar sus procesos de aprendizaje y participación con relación a estrategias de apoyo en casa y apoyos complementarios para favorecer el desarrollo integral de sus hijos, vinculación interinstitucional para favorecer servicios complementarios (médico, rehabilitatorio, psicológico, cultural, deportivo, etc.) y así, dar paso al cuarto momento del proceso de atención de la UDEEI.

4) Valoración del impacto. Es un proceso continuo que tiene como finalidad, dar cuenta del seguimiento de los avances que mes a mes se alcanzan en relación con los objetivos de aprendizaje y/o participación comprometidos en la planeación para dar respuesta a los alumnos y alumnas en situación educativa de mayor riesgo. Este momento del proceso, permite reconocer el progreso de aprendizaje y participación de la población en mayor riesgo educativo, reconocer el avance en la eliminación y/o minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la población en atención, en relación al establecimiento de políticas, prácticas y culturas inclusivas en la escuela.

En el proceso, la sistematización individual de la atención educativa que ofrece la UDEEI, es un aspecto fundamental para dar cuenta del impacto en el logro educativo de la población en situación educativa de mayor riesgo, y se ve reflejada en la Carpeta Única de la Trayectoria Escolar del Alumno (a). En la figura 2, se muestra el esquema del proceso de atención.

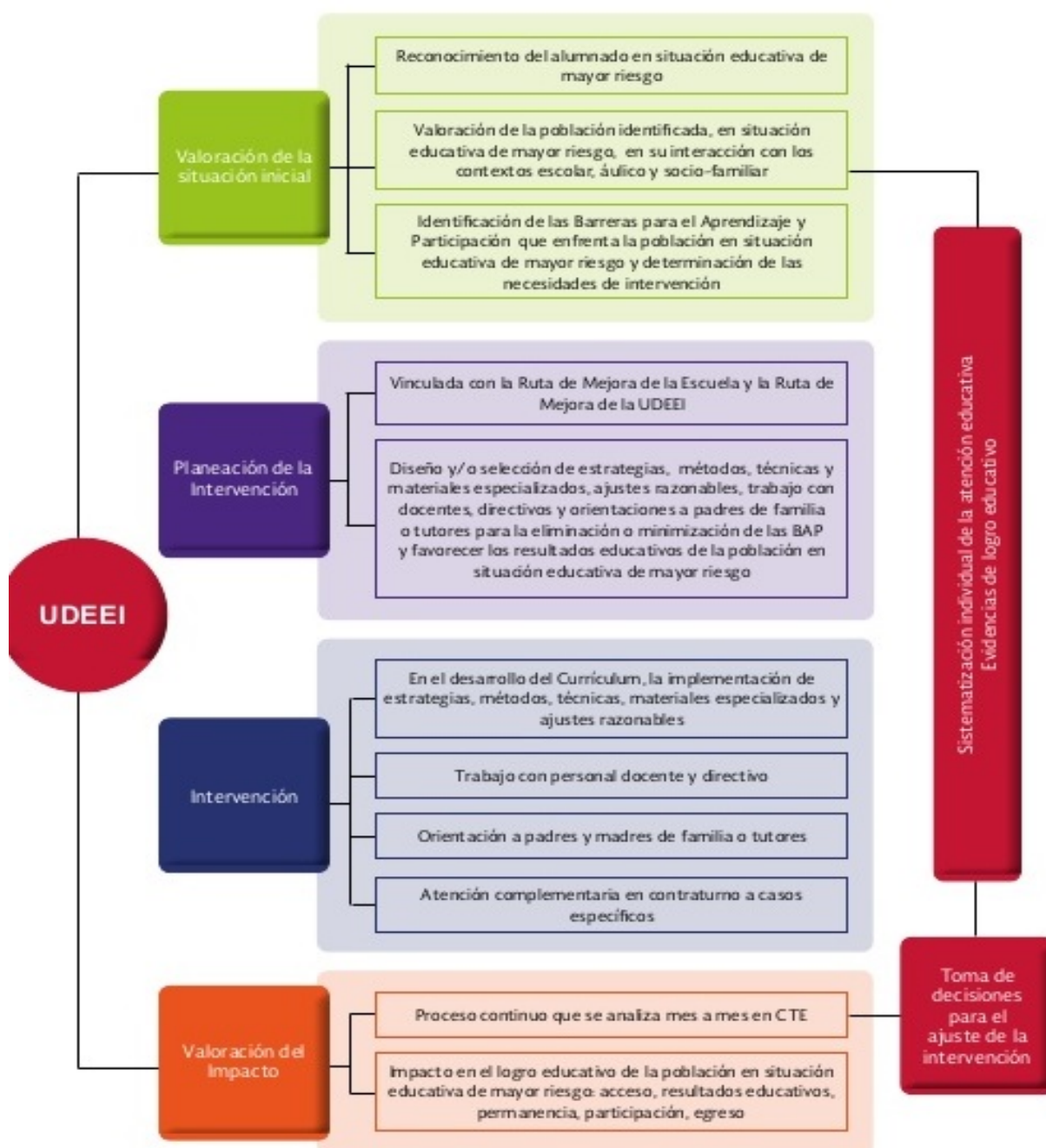


Figura 2. Esquema del proceso de atención de la UDEEI. (Tomada de SEP, 2015, p 18).

El apoyo de la UDEEI.

La UDEEI brinda servicios de apoyo a la educación básica regular, específicamente en primaria y secundaria. De acuerdo con la (SEP, 2011a) la acción de la UDEEI en la escuela regular tiene como referente central el desarrollo del currículum, éste se compone de las competencias básicas, objetivos y contenidos que los alumnos deben alcanzar en un determinado nivel educativo, así como los criterios metodológicos y de evaluación para fortalecer la práctica docente.

Diseño y desarrollo curricular no es lo mismo, en el primero se establece el proyecto educativo donde se ordena y orienta la práctica de la escuela y el desarrollo se da al enfrentar las situaciones reales de la enseñanza y el aprendizaje y dar respuesta a las problemáticas reales en el aula, en el contexto escolar y el contexto socio-familiar. Es en este aspecto donde la UDEEI debe brindar sus apoyos mediante intervenciones para aportar recursos teóricos, conceptuales, metodológicos y explicativos para dar respuesta educativa ante situaciones escolares diversas.

Dichas respuestas educativas pueden ser más eficaces cuando se contemplan desde el propio diseño curricular, por esta razón se destaca la importancia de la interculturalidad, desde esta perspectiva, se brindan elementos para que la UDEEI pueda organizar el apoyo para favorecer la educación inclusiva y concentrarse como un medio para asegurar la permanencia de los alumnos en la escuela mientras promueve relaciones pedagógicas más democráticas, combate toda forma de exclusión o discriminación y convierte la diversidad en oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los actores del proceso educativo.

Uno de los propósitos de la UDEEI es lograr una educación para todos, por esta razón se requiere asumir la flexibilidad curricular como un recurso de apoyo, dicha flexibilidad curricular se logra al pasar del diseño al desarrollo, es decir, al dar respuesta educativa específicamente a alumnos de una escuela. Los espacios curriculares desde los cuales la UDEEI puede contribuir con el docente a flexibilizar el currículo son los siguientes (SEP, 2011a):

- La exploración y experimentación de metodologías diversificadas de enseñanza, que el maestro de apoyo desarrolla en el aula de manera pertinente y en congruencia con la realidad de la población a la que atiende.
- La organización de la evaluación para ser llevada a cabo como proceso dinámico, con la participación activa del alumnado, del maestro de apoyo y maestro de grupo.

El apoyo de la UDEEI hacia toda la comunidad educativa (en la escuela en las aulas y con la familia) es de orden curricular y se refleja principalmente en:

- El impulso para avanzar hacia una Educación Inclusiva y hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para toda la población.
- Una intervención orientada a la mejora de los contextos para reestructurar su cultura y sus prácticas hacia la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación social.
- La construcción de escuelas y aulas como contextos en continuo desarrollo, capaces de atender a la diversidad y proporcionar educación de calidad para todos sus alumnos.
- Prestar atención a las necesidades de sus alumnos sin importar su condición para que participen en el currículo y las actividades educativas sin ningún tipo de discriminación.

La UDEEI en educación secundaria.

Según la Dirección de Educación Especial (DEE,2004), trabajar con alumnos en la etapa adolescente (en donde los cambios físicos y psicológicos son una constante) ha llevado a profesores a ser más rígidos tanto en el trato, como las exigencias escolares y uso extremo de la autoridad, aun cuando es un período que brinda oportunidades para guiar y comprender a los jóvenes por ser un momento crítico de su desarrollo, por esta razón, las condiciones laborales y de trabajo difíciles de los docentes y los conflictos que surgen en su relación con los alumnos constituyen el panorama general sobre los cuales se desarrolla la labor educativa en el nivel de Secundaria.

La UDEEI se ha involucrado en este nivel con la intención de dar seguimiento a los alumnos con NEE con o sin discapacidad egresados de la escuela primaria. Así también ha brindado apoyo a solicitud de las mismas escuelas, en diversas problemáticas tales como: reprobación asociada a problemas de conducta, ausentismo y bajo rendimiento escolar.

De la información recabada a través de diferentes instrumentos como entrevistas con maestros, padres y alumnos además de los resultados de la prueba Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), se desprende que la población que atiende la UDEEI en secundaria es:

- Alumnos egresados de primaria que presentan NEE con o sin discapacidad.
- Alumnos reportados por dos o más profesores, por algún integrante del equipo de Servicios de Asistencia Educativa (SAE) y director o subdirector.
- Alumnos con más de cinco materias reprobadas, asociadas o no con problemas de conducta.
- Alumnos con discapacidad con o sin NEE

La aplicación del Índice de inclusión por la SEP para México.

El Índice es un instrumento que tiene como finalidad apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva, el propósito de este material de acuerdo con Booth y Ainscow (2000) es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro además de alentar a profesores y profesionales de educación a valorar las posibilidades que existen en sus escuelas para favorecer el aprendizaje y participación de sus alumnos y alumnas.

El índice establece un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y la práctica educativa de una educación inclusiva; este proceso involucra a todos los agentes educativos (directivos, profesores, miembros del consejo escolar, alumnos y familias) para analizar todos los aspectos de la escuela e identificar barreras para el aprendizaje y la participación y así, definir las prioridades en las fases del desarrollo y el seguimiento de los

avances hacia una educación inclusiva. El material propone como método de trabajo la investigación-acción que se apoya en un conjunto de indicadores y de preguntas que serán analizadas en profundidad para identificar la situación actual de la escuela y sus posibilidades para avanzar hacia un mayor nivel inclusivo.

Según Booth y Ainscow (2000) América Latina se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social debido a desigualdades educativas en función de diferentes clases sociales, culturas y características individuales de cada alumno. Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias, de aquí la necesidad de una educación inclusiva, este término no tiene que ver solo con el acceso de alumnos y alumnas con discapacidad a escuelas regulares, sino con minimizar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación social del alumnado.

El Índice define la Inclusión como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que impidan el desarrollo y participación o que excluyan y discriminen de varias formas a los estudiantes es situación de vulnerabilidad. Los autores aseguran que una educación inclusiva representa un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y una plena participación, además de que fomenta la colaboración entre los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia una sociedad más inclusiva.

El Índice de Inclusión se elaboró durante tres años con la participación de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad. Se realizó un pilotaje con una primera versión del instrumento en seis escuelas de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra durante el curso 1997-1998 con el financiamiento del *Centre for Studies on Inclusive Education*, (CSIE por sus siglas en inglés). Inspirados en esta experiencia, se elaboró una segunda versión del Índice, esta versión se evaluó a través de un detallado programa de investigación-acción, financiado por un Organismo de Formación

Docente, en 17 escuelas de cuatro LEA (Autoridades Locales de Educación) de Inglaterra durante el año escolar 1998-1999. El trabajo realizado en estos centros fue utilizado para generar las ideas y los materiales que se ofrecen en esta versión, apoyado financieramente por el *Department for Education and Employment* (Departamento de Educación y Empleo), incluyendo su distribución gratuita a todas las escuelas de Educación Primaria, Secundaria y educación especial, y a todas las administraciones locales de Educación de Inglaterra.

Proceso para utilizar el Índice de Inclusión.

En la figura 2, se muestra la relación entre el proceso del Índice y el ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela (Booth & Ainscow 2000). La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable de la planificación en la escuela establece un grupo de coordinación para llevar a cabo el trabajo con el *Índice*. Los miembros de este grupo se informan y, posteriormente, transmiten la información al resto del personal de la escuela sobre los conceptos del *Índice*, los materiales y la metodología con el fin de recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar.

En la segunda etapa, los materiales se utilizan como base para hacer una exploración y análisis de la escuela e identificar las prioridades que se quieren desarrollar. La tercera etapa implica hacer las modificaciones en el plan de desarrollo de la escuela para que refleje los objetivos de la inclusión y las prioridades identificadas en la etapa 2. En la etapa 4 se implementan y apoyan las prioridades de desarrollo y, finalmente, en la etapa 5 se evalúa el progreso en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

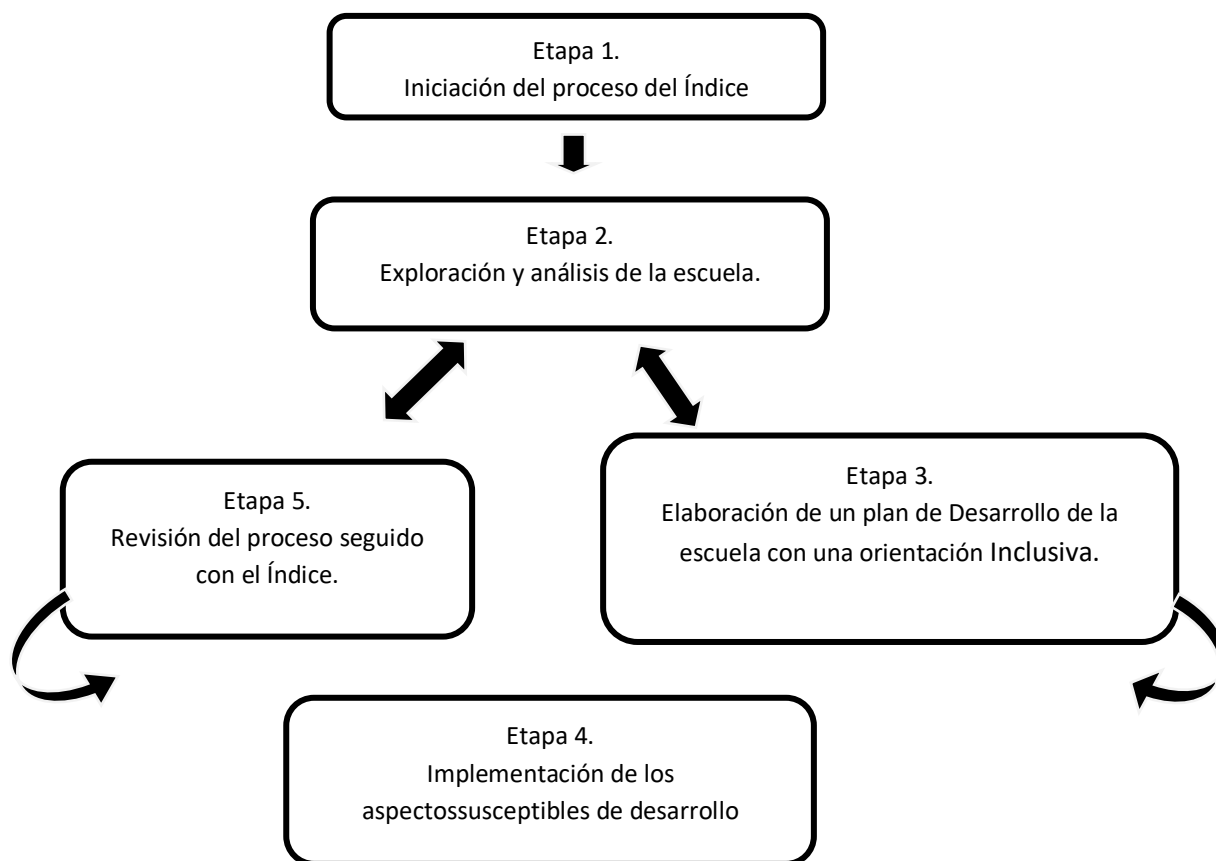


Figura 3. Ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela. (Tomado de Booth & Ainscow, 2000, p. 13).

Dimensiones secciones, indicadores y preguntas.

El presente material consta de tres dimensiones para orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas: Dimensión A. Crear culturas inclusivas; Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas y Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas. Aunque estas tres dimensiones aparecen en un determinado orden en este trabajo, deben ser consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión en la escuela. Cada dimensión se divide en dos secciones que centran la atención en un conjunto de actividades en las que deben comprometerse las escuelas como una vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) dichos indicadores son:

Dimensión A: Crear culturas inclusivas.

1. Construir una comunidad.
2. Establecer valores inclusivos.

Dimensión B: Elaborar políticas Inclusivas:

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.

1. Orquestar el proceso de aprendizaje.
2. Movilizar recursos.

Los indicadores representan el establecimiento de pretensiones con las que se compara la situación existente en la escuela a fin de implantar determinadas prioridades de desarrollo. Cabe señalar que dichos indicadores pueden ser adaptados a las necesidades de cada escuela sin dejar de lado el propósito de favorecer el desarrollo de la inclusión de las instituciones escolares. Dicho material contiene 480 preguntas distribuidas en las tres dimensiones, además de seis cuestionarios que tienen la finalidad de apoyar el análisis de la institución de manera sistemática.

El Índice de Inclusión en México.

De acuerdo con la SEP (2009), la Educación Inclusiva en México inició con los cambios en la Ley general de Educación, específicamente en su artículo 41. Antes de la implementación del modelo de Educación Inclusiva, la educación especial operaba bajo el modelo integrador, en donde se comenzó a considerar el derecho de personas con algún tipo de discapacidad a vivir experiencias educativas “reales” en la escuela regular, no existe una definición universal para dicho modelo ya que se deben considerar las condiciones específicas de cada país, sin embargo, se describen tres bases filosóficas en las cuales se fundamenta la Educación integradora:

- Respeto a las diferencias. Las diferencias propias de cada sujeto deben considerarse como características que enriquecen a los grupos humanos y no como un problema que se resolvería homogenizando a los individuos. El propósito de sus

reformas fue una sociedad más heterogénea, con necesidad de aceptar las diferencias de cada persona y poner a su alcance beneficios y oportunidades para tener una vida normal.

- Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Consideran que una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello se requiere primero que, se le considere como persona y después como sujeto que necesita atención especial.

- Escuela para todos. El concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, también se relaciona con la cobertura y calidad.

De esta manera, durante el periodo de educación integradora, se cambiaron los términos utilizados para dirigirse a estas personas, con discapacidad o NEE actualmente, bajo el modelo de Educación Inclusiva se utiliza el término “Barreras para el aprendizaje y la participación social”. Sin embargo, anterior a la Educación Integradora, se operaba según la SEP (2009), bajo el modelo médico, en donde los alumnos eran considerados pacientes y los padres de familia de alumnos con alguna discapacidad tenían que llevar a sus hijos con los especialistas a consulta en donde se les realizaba un diagnóstico y se prescribían tratamientos para el alumno con problemas que impactaban en su aprendizaje. Estos alumnos cursaban sus estudios en una escuela de educación especial, con un currículo distinto al ofrecido en las escuelas regulares, además, sus compañeros de clase tenían la misma discapacidad, su atención era mediante especialistas en educación especial y difícilmente podrían integrarse a una escuela regular.

La educación inclusiva obligó a cambios sustantivos en la educación especial ya que los especialistas se convirtieron en colaboradores de los maestros y maestras de educación regular para brindar la mejor respuesta educativa a todos los niños y niñas independientemente de sus características personales, del uso de lenguas distintas, de condiciones socioeconómicas en desventaja, de sus talentos excepcionales, de

su estado de salud, de su origen étnico, etc. Este cambio implicó la modificación de la percepción de maestros y maestras en su práctica educativa, la organización de las escuelas con los agentes educativos implicados, poniendo énfasis no en los alumnos, sino en lo que los responsables de su desarrollo y aprendizaje necesitan para que dicho alumno aprenda más y mejor.

Por esta razón, la SEP (2009) elaboró un curso dirigido a maestras y maestros de todos los niveles, (bajo el modelo de Educación Inclusiva), con el propósito de sensibilizarlos respecto a la atención de alumnos y alumnas con Barreras para el aprendizaje y la participación social, con discapacidad y sin discapacidad; además que conozcan la nueva terminología y que diseñen estrategias para brindar los apoyos que precisan los alumnos para aprender mejor. Entre los contenidos que constituye dicho curso se destaca el Índice de Inclusión elaborado por Booth y Ainscow (2000) con el propósito de permitir a los docentes conocer el grado de inclusividad de su centro educativo y, sobre todo, cómo incrementar éste.

La SEP en el Plan de estudios para educación básica (SEP, 2011c) establece en el Punto 1.8 de sus principios pedagógicos que sustentan dicho documento el “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”. Esto implica que los docentes promuevan entre los alumnos el reconocimiento de la diversidad lingüística, cultural y social como una característica del mundo en el que viven y reconocerlo como un enriquecimiento para todos, también, implica el diseño e implementación de estrategias de aprendizaje para atender alumnos en condición de discapacidad (cognitiva, física, mental y/o sensorial), con el fin de promover y ampliar las oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos ayudando a combatir las actitudes de discriminación; además de considerar a todos aquellos alumnos vulnerables a presentar Barreras para el Aprendizaje y Participación Social. Para lograr dicho principio, la (SEP, 2011c) considera indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y padres de familia o tutores para crear de esta manera Culturas inclusivas, Políticas Inclusivas y Prácticas inclusivas como establecen (Booth & Ainscow, 2000).

Investigaciones internacionales y nacionales sobre la inclusión

Diversas investigaciones a nivel internacional en Educación Inclusiva atribuyen el cumplimiento de este modelo educativo a las prácticas docentes basadas en sus competencias y aspectos socio-afectivos para dar respuesta a la diversidad. Fernández (2013), considera al profesorado como el factor más crítico en el desarrollo de la Educación Inclusiva, ya que como menciona textualmente:

Todavía son muchos los docentes de educación secundaria que no se encuentran suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Los esfuerzos por mejorar las competencias docentes de los profesionales vinculados con ella, tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas (p. 3).

Por esta razón su estudio en Sevilla, España, se enfoca en un interés de carácter descriptivo por verificar las competencias de agentes académicos hacia el modelo de educación inclusiva. Además, hace referencia a la calidad, donde se puede decir que los tres primeros años de la experiencia docente de los profesores de educación secundaria en situaciones escolares de inclusión son un factor de “aflicción” que pueden conducir al abandono en la enseñanza o provocar un malestar profesional.

La investigación es de corte cualitativo, tomando preguntas temáticas para estructurar los estudios de caso en los que basan su estudio. Los temas que el autor desarrolla son: elaboración de políticas inclusivas, competencias docentes y buenas prácticas educativas. Se lleva a cabo en cuatro centros educativos y los participantes en dicha investigación fueron: 13 miembros de los equipos directivos, 4 orientadores, 18 coordinadores de área, y 8 profesores especialistas en pedagogía terapéutica, quienes fueron elegidos mediante criterios de significatividad (Fernández, 2013). Es decir, por su relación con los objetivos de la investigación y a la población a la que ésta se refiere.

En el análisis de documentos de los cuatro centros educativos (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, proyecto de aula, programación general anual, proyectos institucionales, etc.) destacaron las políticas inclusivas, por su carácter

innovador, y se construyen sobre cinco pilares básicos: a) La defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos; b) la incorporación del mayor número posible de recursos al aula; c) currículo adaptado y diversificado; d) Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias; y e) formación del profesorado.

Mediante entrevistas a profundidad, se llegó a la conclusión de que todos los profesores comparten la filosofía de la inclusión y piensan que sus respectivos centros educativos conforman una comunidad acogedora, colaboradora y estimulante, donde cada uno de los/as alumnos/as es valorado y donde se persigue que obtenga el mayor logro posible. Asimismo, consideran un gran avance la implementación de políticas y prácticas inclusivas. Mediante esta misma técnica se concluyó que los profesores consideran como competencias necesarias para promover la inclusión: Tutorizar, comunicar, gestionar metodologías activas, adecuar materiales y atender a las familias.

De igual manera, en Chile se considera importante la práctica docente para favorecer la inclusión mediante componentes socio-afectivos como señala textualmente “el docente aparece como un actor clave en la generación de climas que permitan un buen desarrollo de habilidades socioemocionales, promocionando espacios de comunicación e intercambio entre estudiantes” (Torres, *et al.*, 2013, p. 162). En este estudio se utilizó la metodología cualitativa para enfatizar puntos de vista subjetivos y el análisis comprehensivo de las interacciones presentes en el ambiente observado mediante un estudio descriptivo no estructurado que se enfoca en una unidad muestra para analizar un fenómeno de la realidad dentro de su contexto cotidiano (Yin, 1994 citado en Torres, *et al.*, 2013).

Los resultados fueron analizados desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner y se encontró que la forma en que las profesoras se aproximan al proceso de inclusión tiene que ver con sus expectativas en relación al aprendizaje de sus alumnas, así la

relación que establecen con sus alumnas con NEE se observa cálida y cercana, de esta manera se puede considerar que la profesora se posiciona como un agente que enseña a sus alumnas a trabajar de forma cooperativa, intercambiar opiniones e interactuar como iguales, favoreciendo un ambiente seguro en donde pueden participar de las instancias sociales.

En México también se han realizado estudios concernientes a la Educación Inclusiva, por ejemplo, el diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas del aula (García, Romero & Escalante, s. f.). Proponen la utilización de un instrumento para conocer la situación actual de la educación inclusiva en las escuelas de educación básica en el país y, de manera indirecta, como una guía para el cambio en las prácticas del docente, basada en el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000) bajo una metodología de corte cuantitativo.

Para dicha investigación adaptaron 54 ítems tomados de la Guía de Observación (García & Romero, 2009 citados en García, Romero y Escalante, s.f.) y del Índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2000), se organizaron por categorías y se agruparon en dos partes: en la primera parte se integran los ítems que evalúan las acciones observables en el aula, y en la segunda parte las características que, de acuerdo con el índice de inclusión, no son observables en el corto plazo y corresponden a las políticas y culturas escolares. Las categorías son: condiciones físicas del aula, planeación, uso del tiempo, metodología, evaluación, relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí, práctica del personal de educación especial, reflexión y sensibilización, trabajo colaborativo entre personal de educación especial, educación regular y familias y formación docente.

Los resultados obtenidos en la validación de las diferentes categorías del instrumento se presentan en distintas tablas que como conclusión asientan que la guía de evaluación de las prácticas inclusivas del aula es un instrumento en vías de construcción. Se cuenta ya con la validación por expertos, misma que indica que sus reactivos son claros, observables y categorizados de manera apropiada, además de

que permite confrontar la autorreferencia con una observación externa para identificar las prácticas inclusivas. Además, este instrumento puede constituirse en una guía para la realización de dichas prácticas, (García, Romero & Escalante, s.f.).

García y Romero (2013) consideran los desafíos de la Educación Inclusiva en nuestro país y presentan una investigación que tiene como objetivo identificar cuáles son los principales retos de la Educación Especial ante la Educación Inclusiva. Como principales retos en los Centros de Atención Múltiple (CAM) consideran: Mejorar la calidad de la educación que imparten, Identificar mejores formas de organización, Preparar a los docentes para la realización de prácticas inclusivas, Propiciar la integración de la mayor cantidad posible de estudiantes, Transformarse gradualmente en centros de recursos.

Mientras los retos que de acuerdo con García y Romero (2013), se presentan en las USAER son: evitar la etiquetación, enfatizar los aprendizajes, orientación a los docentes y a los padres por parte de los servicios de educación especial, promover el trabajo colaborativo entre la educación regular y la educación especial, promover la idea de que la inclusión educativa es una responsabilidad de la educación regular, con el apoyo de la educación especial.

Así mismo, García y Romero (2013) se cuestionan si ¿tiene futuro la educación en México con relación a la educación inclusiva? La respuesta que señalan es que:

Concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa, implica mejorar sus procesos y promover cambios muy profundos en la forma de trabajar en los CAM y en las escuelas que reciben apoyo de las USAER. Consideramos inviable, por el momento, implementar la educación inclusiva de manera radical, pues ni el sistema educativo, ni el soporte legal, ni las condiciones de trabajo de las escuelas y de los profesores regulares permiten pensar que, en aras de evitar la discriminación y segregación de los alumnos con NEE, se deban dejar de identificar los apoyos individuales que precisan estos estudiantes. Al mismo tiempo, pensamos que deben perseguirse las propuestas de la educación inclusiva radical de manera gradual, ordenada y consensuada (...) No vislumbramos el fin de la EE en México, sino su posible consolidación. Sin embargo, corremos el riesgo de que se consolide con las fallas estructurales que hemos mencionado, a menos que

hagamos un gran esfuerzo y busquemos que se consolide y crezca con una manera de resolver los problemas distinta a la actual (...) Finalmente, se debe enfatizar que el tránsito de la integración educativa a la educación inclusiva necesita discutirse, analizarse y consensuarse por los docentes, las familias y los alumnos quienes, tomando en cuenta los contextos en que viven y trabajan deberán definir la dirección de este proceso, como distintos investigadores han reconocido (Ainscow, 1999; Naicker y García-Pastor, por poner un par de ejemplos). Sin el protagonismo de los actores mencionados, la educación inclusiva (y la educación, sin apellido) estará condenada al fracaso (p. 6).

Así, Cárdenas y Barraza (2014) enfocan su investigación en los agentes que están presentes en la educación, iniciando con los alumnos regulares, niños y niñas, los profesores y directivos, tanto de educación primaria como de preescolar, los padres de familia, los especialistas y asesores de educación especial; ante todos ellos, la educación especial pasa como fenómeno de atención, de presencia, de cotidianidad por esta razón su investigación se realiza con alumnos de 4º, 5º y 6º grado de 32 escuelas primarias, utilizando como instrumento una versión adaptada del “Index para la inclusión” de Booth y Ainscow (2000).

El estudio es de corte cuantitativo mediante una escala Likert en una muestra de 422 alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de 32 escuelas primarias. Los resultados se presentan en tablas que llevan a la conclusión de destacar aspectos como las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden presentarse en actitudes de padres de familia, compañeros o maestros mismos, ante ello se difunde la cultura de la diversidad donde todos los niños son igualmente importantes y tienen el derecho a ser tratados con respeto atendiendo todas sus posibilidades de aprender. Asimismo la aceptación del niño por la comunidad, esto le da certidumbre y le creará mejores expectativas de sí mismo; la colaboración y ayudas que se le pueden proporcionar influyen de forma decisiva en su desarrollo; también están presentes las relaciones entre el docente y la familia para estar al tanto de las situaciones que obstaculizan o favorecen el desempeño.

Método

Problematización y objeto de estudio

La inclusión educativa implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión en la cultura, el curriculum y las comunidades escolares. Algunas veces, la inclusión se percibe tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos vulnerables a la exclusión y se piensa que estos están “incluidos” desde el momento que entran a una escuela regular, sin embargo, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin. Así, la inclusión implica que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad.

Booth y Ainscow (2000) consideran que una escuela con culturas inclusivas se ocupa de crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, a manera que cada uno de sus integrantes se sienta valorado y así, conseguir que todos los estudiantes tengan mayores niveles de logro. De esta manera, las culturas y políticas inclusivas se reflejarían en las prácticas educativas, asegurando que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado, que la enseñanza y los apoyos se integren para organizar el aprendizaje y superar las barreras de aprendizaje y participación de los alumnos vulnerables. Dichas políticas inclusivas se aseguran de que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas para favorecer el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

El tema en torno a la educación inclusiva es relativamente nuevo, sin embargo, se han realizado investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo en diversas escuelas, no obstante, en secundaria no hay numerosos estudios realizados que den cuenta de la realidad de la educación inclusiva en dicho nivel escolar.

A partir de lo anterior, las preguntas de investigación que delimitan el presente estudio son las siguientes:

Preguntas relacionadas con el estado de la inclusión educativa

¿Cuál es el nivel de participación de la comunidad educativa respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas?

¿Qué acciones se han implementado en la escuela secundaria para favorecer la participación de la comunidad educativa en la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas?

Preguntas relacionadas con el proceso de la inclusión educativa

¿Cuáles son las estrategias que ha implementado la comunidad educativa de la escuela secundaria para favorecer la educación inclusiva?

¿Cómo favorecen a la educación inclusiva las estrategias que se han implementado?

Propósitos del estudio

Propósito general

Describir cómo es la participación de la comunidad educativa en la secundaria donde se realizó el estudio respecto a la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas con la finalidad de analizar si estas prácticas ayudan a la inclusión educativa y la pertinencia de dicho modelo educativo establecido por la Secretaría de Educación Pública.

Propósitos específicos

1. Identificar el estado en el cual se encuentra la participación de la comunidad de la secundaria respecto a la educación inclusiva.
2. Describir el proceso de inclusión respecto a las culturas, políticas y prácticas educativas en la institución donde se realizó el estudio.
3. Identificar las estrategias que ha implementado la comunidad educativa en la escuela secundaria para favorecer la inclusión educativa.
4. Identificar de qué manera las estrategias implementadas ayudan al proceso de inclusión en la secundaria donde se realizó el estudio.

Tipo de estudio

El presente estudio se ubica en el marco de la investigación empírica con enfoque cualitativo. Lo que busca el estudio es una comprensión más específica del fenómeno de la inclusión educativa en una escuela secundaria pública. El estudio presenta una mirada local, temporal y situacional de cómo una escuela construye la cultura, política y práctica inclusiva a partir de la participación de los integrantes de la comunidad educativa. Esta mirada se construirá a partir de mi participación en la vida cotidiana de la comunidad escolar. El estudio se ubica en el marco de la investigación cualitativa en la medida que ofrecerá la mirada de los participantes, a partir del estudio de situaciones y personas involucradas en la inclusión educativa.

Contexto

El escenario del estudio es una escuela secundaria diurna, pública, ubicada en la delegación Benito Juárez, en la Ciudad de México. La escuela tiene construcción de concreto y cuenta con todos los servicios. La jornada era en el turno matutino de 7:30 a 13:40 hrs. En cuanto a la infraestructura tiene doce salones para las clases, dos salones de “redes” integrados con computadoras que tienen acceso a internet, dos auditorios, dos oficinas donde se encuentra la dirección y la subdirección, una sala de maestros, dos laboratorios, una biblioteca, cuatro aulas para talleres y aula para el apoyo de la UDEEI.

No tiene rampas en su interior, aunque en el ciclo escolar 2014-2015 no era requerida por ningún miembro de la comunidad, tampoco se prevenía el ingreso de algún alumno o visitante con silla de ruedas y su modificación no está permitida ya que el edificio es considerado inmueble con valor artístico y protegido por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

Dentro de la plantilla del personal se encuentra una directora con asistente, dos subdirectores (uno pedagógico y otro administrativo), cuatro secretarías, cuatro conserjes y tres personas que conforman el apoyo técnico escolar. El personal docente se conforma por 21 profesores titulares de grupo, un profesor encargado del

aula de redes, una profesora denominada “promotora de lectura” encargada de la biblioteca y una maestra especialista de la UDEEI permanente.

La escuela se conformaba por doce grupos, cuatro de primer grado, cuatro de segundo grado y cuatro de tercer grado, cada grupo tenía entre 48 y 54 alumnos dando un total de 617 alumnos. La sobrepoblación de la secundaria aquejaba la convivencia durante las jornadas escolares ya que las bancas en todos los salones están muy juntas y los pasillos entre las filas son muy reducidos lo que ocasionaba roces entre los compañeros y en algunas ocasiones era motivo de discusiones, además de la incomodidad de los profesores y las profesoras para pasar por los pasillos aunado a que en el ya reducido espacio del pasillo los alumnos colocaban sus mochilas y materiales de otras asignaturas.

Esta secundaria es reconocida por la comunidad y considerada como una escuela de “alto rendimiento”, ya que, de acuerdo con información emitida por la directora del plantel, un 70% aproximadamente de los alumnos que presentaron el examen para nivel medio superior lograron colocarse en su primera o segunda opción, esto tiene como consecuencia que sea la secundaria más solicitada de la zona. Para el ciclo escolar 2014-2015 recibió 1800 solicitudes de nuevo ingreso y tiene una capacidad aproximada de 600 estudiantes por turno. Por tal razón, se considera que aquellos alumnos egresados de primaria, que logran ingresar a esta secundaria son los que están mejor preparados académicamente, así, los alumnos residen bajo una gran expectativa por la mayoría de los profesores y profesoras quienes acostumbran trabajar con un ritmo de trabajo acelerado, esta situación puede resultar difícil para algunos estudiantes y si algún alumno presenta rezago académico (especialmente en asignaturas como matemáticas, español y ciencias) buscan estrategias de apoyo individuales para no interferir con el ritmo del resto del grupo.

Dicha situación trae bastante competitividad entre los alumnos y se refleja también en la convivencia de los mismos ya que se forman ciertos “grupos” en donde aquellos alumnos con mejores calificaciones se identifican y tienen una buena convivencia

respecto a los alumnos que no son considerados de excelencia por sus calificaciones y conducta, y que presentan rezago académico ya que estos últimos son excluidos por sus compañeros de manera que cuando es necesario trabajar en equipo nadie quiere trabajar con ellos.

Informantes

La población se constituye por 617 alumnos, 22 profesores titulares de las diferentes asignaturas, la directora y los subdirectores, así como el personal administrativo, además de figuras que conforman la entidad educativa como padres y madres de familia y una institución externa enfocada en la mejora de la comunidad.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) en la investigación cualitativa se utilizan diversos tipos de muestras dirigidas o no probabilísticas con la finalidad de entender el fenómeno de la investigación, en este caso la inclusión en una escuela secundaria y así, dar respuesta a las preguntas de la misma.

Siguiendo a los autores, existen diversos tipos de muestras en la investigación cualitativa. Para el presente estudio se utilizaron las muestras por oportunidad y muestras por convivencia, es decir, casos que se presentan de manera fortuita, casos a los que se tiene acceso, o bien, individuos que se reúnen por motivos ajenos a la investigación. De esta manera, se obtuvo información de distintos miembros de la comunidad escolar en medida del trabajo requerido por la UDEEI como la maestra especialista, directivos, docentes, algunos alumnos de 1°, 2° y 3° grado, entrevistas con padres y madres de familia y participación durante un taller elaborado por una institución externa.

Descripción del trabajo de campo

Acceso a la institución

El acceso a la institución se realizó a través del Taller de prácticas profesionales que se imparte durante los semestres séptimo y octavo de la Licenciatura en Psicología

educativa (Plan 2009) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Por esta razón, el trámite administrativo para el ingreso lo realizó el personal de la UPN.

Respecto a los informantes, se les explicó el objetivo del estudio y aceptaron participar como informantes de manera voluntaria, se acordó con ellos mantener el anonimato en la presentación de los resultados. El rol de investigadora fue como miembro activo de la comunidad en la medida que realizaba las actividades acordadas por parte del Taller de prácticas profesionales y mediante una participación observadora con los miembros de la comunidad educativa, interactuaba con ellos y asistía en algunas actividades escolares.

Técnicas, herramientas y procedimientos para la recolección de información

Observación participante.

La observación se denomina participante porque “supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de un modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos” (Bertely, 2000, p. 48). Se realizó una participación activa (Hernández et al., 2010) ya que además de la presencia de la investigadora en el campo de estudio, quien participaba activamente en la mayoría de las actividades de la comunidad escolar, no realizaba las actividades con los participantes ya que mantenía su propósito como observadora.

Propósito: obtener información relevante del entorno respecto al ambiente social, patrones de interacción (elementos verbales y no verbales, jerarquías y procesos de liderazgo), actividades individuales y colectivas, comprender procesos y vínculos entre miembros de la comunidad educativa en torno a la educación inclusiva.

Procedimiento de aplicación y registro de datos: las observaciones se realizaron durante 480 horas en sesiones de cinco horas tres veces a la semana, además, se efectuaron en diferentes situaciones de la escuela como: juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE), juntas con padres y madres de familia para tratar diferentes circunstancias relacionadas

con los alumnos, estas juntas eran solicitadas por la maestra especialista de la UDEEI y en algunos casos también por los profesores de las diferentes asignaturas, igualmente se realizaron observaciones en grupos para recuperar información de cómo son las prácticas educativas enfocándose a la inclusión, observaciones durante el receso, pláticas informales con alumnos, profesores, personal administrativo y padres de familia. Toda la información obtenida en dichas observaciones fue registrada en un diario de campo el cual se detalla posteriormente.

Entrevista etnográfica.

Se utiliza durante la observación participante, implica que durante la observación se desarrollen conversaciones con los informantes para conocer experiencias específicas de acuerdo con el problema de la investigación. En estas conversaciones el investigador introduce elementos para ayudar a los informantes a responder como tales, que sin ser un interrogatorio formal, brinden información adecuada sobre las preguntas de investigación (Flick, 2004). Las entrevistas fueron abiertas, fundamentadas en una guía general de contenido y con flexibilidad de estructura y ritmo, es decir, a manera de charlas informales y semiestructuradas, basadas en una guía de preguntas con la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información. (Hernández et al., 2010).

Objetivo: obtener información específica y relevante sobre lo que se ha observado, así como lograr una comunicación y la construcción de significados de los miembros de la comunidad educativa respecto a la educación inclusiva.

Procedimiento de aplicación y registro de datos: en las entrevistas semiestructuradas se elaboró un guion de entrevista con varios tipos de preguntas. Generales para dirigir al objeto de estudio, por ejemplo ¿Qué opinas de esta escuela?, además de preguntas para ejemplificar con la finalidad de obtener información más profunda, preguntas de opinión, preguntas de sentimientos y de antecedentes (Hernández et al., 2010).

Para las entrevistas abiertas se utilizaron los mismos tipos de preguntas a medida que progresaba la charla. Las entrevistas se realizaron durante las observaciones o en el tiempo que el informante consideraba pertinente, la duración era variable y dependía del tema a tratar y de la explicación del informante. El registro se realizó por escrito en el formato del diario de campo.

Diario de campo

Objetivo: como instrumento de investigación se utilizó el diario de campo con el objetivo de registrar los acontecimientos significativos dentro de la secundaria, estos registros se llevaron a cabo mediante la técnica de observación participativa (Erickson 1989 citado en Bertely 2000).

Procedimiento de aplicación y registro de datos: para dicho instrumento de registro (Anexo 1) se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

Datos de identificación. En la parte superior de la hoja, (a manera de encabezado) se inscribían datos como: el nombre de la escuela, las iniciales de los informantes, la fecha y el lugar, además del tiempo que se aplicaba el instrumento.

Construcción de claves. Se construyeron claves para referirse a los informantes y de esta manera mantener su anonimato dentro y fuera de la institución.

Inscripción e Interpretación. Se utilizaron tres columnas, en la primera se registraba la hora en que se daba un suceso significativo, en la segunda se registraba la descripción, es decir, lo que se hacía y lo que se decía dentro de la institución, y, por último, la tercera columna recibía el nombre de "Notas/Comentarios" donde se anotaban inferencias, preguntas, categorías de acuerdo al Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000).

El diario de campo se utilizó durante las 480 horas que la investigadora permaneció en el escenario, en él se registraron las notas de las observaciones realizadas con la finalidad de recabar información.

Categorías de análisis

Los datos obtenidos se analizaron mediante una categorización de las observaciones tomando como pauta las tres dimensiones que se establecen en el Índice de Inclusión (crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas). Durante el tiempo que se realizaron observaciones en la institución, no fue posible obtener datos que dieran cuenta de los recursos que se movilizan dentro de la misma ya que dicha información no estaba considerada dentro del alcance del presente estudio, por tal razón la sección C.2 no forma parte de los propósitos ni de las categorías de análisis del presente estudio.

A continuación, se describen dichas categorías de manera detallada.

Dimensión A: Crear culturas inclusivas

Booth y Ainscow (2000) consideran que esta dimensión se enfoca a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno de los miembros es valorado para que el alumnado tenga el máximo logro educativo. Asimismo, se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

La dimensión se divide en dos secciones:

Sección A.1 Construir una Comunidad.

Sección A.2 Establecer valores inclusivos.

Los indicadores establecidos para esta dimensión son:

A.1 Construir una comunidad.

A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.

A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.

- A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.
- A.1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

A.2 Establecer valores inclusivos

- A.2.1 Se tiene altas expectativas respecto de todo el alumnado.
- A.2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
- A.2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas.

Con esta dimensión se pretende asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, elaborando políticas para que se mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

La dimensión se divide en dos secciones:

- B.1 Desarrollar una escuela para todos.
- B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Los indicadores establecidos para esta dimensión son:

- B.1 Desarrollar una escuela para todos

- B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
 - B.1.2 Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
 - B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
 - B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
 - B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
 - B.1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.
 - B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.
 - B.2.3 Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
 - B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
 - B.2.5 El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
 - B.2.6 Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.
 - B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
 - B.2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.
 - B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

Dimensión C: Desarrollar prácticas Inclusivas.

Siguiendo a los autores (Booth y Ainscow 2000), esta dimensión hace referencia a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Asegurar que las actividades tanto en el aula como extraescolares promuevan la

participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquirida por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “constituir” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

La dimensión se divide en dos secciones, sin embargo, como se mencionó anteriormente la sección C.2; Movilizar recursos, no forma parte de las categorías de análisis en el presente estudio y se toma en cuenta la siguiente dimensión:

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

Los indicadores establecidos para esta dimensión son:

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.

C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.1.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.1.4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

C.1.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.

C.1.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.1.11 Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.

C.1.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

Procedimiento para el análisis de datos.

De acuerdo con Hernández et al, (2010) la recolección y el análisis de datos es un procedimiento que ocurre prácticamente en paralelo, además, el análisis no es estándar, ya que puede variar según la naturaleza de cada investigación.

Para el análisis de los datos en la presente investigación se llevó a cabo el siguiente procedimiento. Como se mencionó anteriormente, a manera que se recolectaron datos mediante las observaciones se anotaron en el diario de campo las interpretaciones de la investigadora, las descripciones e inferencias; diariamente se reflexionaban los datos obtenidos y se comparaban con las categorías de análisis a modo de organizar cada registro dentro de dichas categorías, de esta manera se fueron asignando etiquetas (por colores, azul para la dimensión A: Crear culturas Inclusivas, verde para la dimensión B:Elaborar políticas inclusivas y naranja para la dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas) diferenciadoras de las tres dimensiones del Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000).

Las categorías de análisis ya estaban definidas desde el inicio de la investigación, por tal razón, cuando concluyeron las 480 horas de observación con los datos ya codificados, se procedió al vaciado de la información en cada uno de los ítems correspondientes y con dichos registros se dio respuesta a las preguntas del Índice de Inclusión. Los resultados fueron reportados por temas y con base en la literatura (Hernández et al., 2010) dado que dichas categorías ya estaban establecidas al inicio de la investigación.

Consideraciones éticas

Es muy importante enfatizar que la recolección de datos se hizo tomando en cuenta el consentimiento de los sujetos de investigación (anexo 2) como lo señala el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología [SMP], 2007) de acuerdo a los siguientes artículos:

- Artículo 121: Se obtiene permiso de los pacientes, clientes, sujetos de investigación, estudiantes y supervisados para el registro o grabación electrónica de sesiones o entrevistas.
- Artículo 122: El Psicólogo que realiza una investigación o estudio, bajo cualquier circunstancia obtiene consentimiento informado de los participantes. El Psicólogo utiliza lenguaje que sea razonablemente entendible para los participantes en la investigación o de las personas legalmente autorizadas, al obtener su consentimiento informado.
- Debemos resaltar que la confidencialidad es una obligación básica para respetar los derechos de aquellos con los que se va a trabajar y tomar en cuenta las precauciones razonables para tal efecto como lo señala el artículo 132 acerca de la confidencialidad que se manejará durante la investigación.

Resultados

A continuación, se responden las 480 preguntas correspondientes a los 54 ítems que conforman las tres dimensiones del Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000). Dichas respuestas se concentraron en una tabla de frecuencias al inicio de cada apartado en las tres dimensiones, en donde se comparan las puntuaciones del instrumento con las obtenidas en la secundaria donde se realizó la investigación. Cada pregunta se registró en una tabla donde se responde “sí” o “no” para dar cuenta de los indicadores que cumple positiva o negativamente la institución donde se realizó el estudio, en comparación con el instrumento; cabe mencionar que durante el tiempo que se realizaron observaciones no fue posible obtener información que diera respuesta a algunas de las preguntas que aquí se integran, por tal razón se consideraron negativas.

A. Crear culturas inclusivas.

Los indicadores establecidos para esta dimensión se aprecian en la tabla I:

A.1 Construir una Comunidad.

Tabla I. Resultados de la dimensión A.1 Construir una Comunidad.

A.1 Construir una Comunidad.	Índice	Escuela
A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.	11	4
A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.	11	1
A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.	11	5
A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.	11	5
A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.	14	6
A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.	12	7
A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.	8	3

A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.

Tabla II. Resultados de la dimensión A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.

INDICADOR	Si	No
i. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?	X	
ii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes?		X
iii. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?		X
iv. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., está disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario)?		X
v. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje de señas y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este curso?		X
vi. ¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?	X	
vii. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?	X	
viii. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y los colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones?	X	
ix. ¿Hay rituales o actos sociales para la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?		X
x. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o a su aula de tutoría?		X
xi. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del Consejo Escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?		X

i ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?

En diferentes entrevistas con alumnos de primer grado (aproximadamente 5 alumnos a quienes se formuló la misma pregunta ya que se consideró que tenían más cercano el recuerdo a su primer día en la secundaria), la mayoría afirmó que su primer día no fue malo, sin embargo, tampoco se sintieron acogidos ni en un ambiente amistoso ya que los profesores (específicamente los de la primera hora) llegaban, saludaban, se presentaban e inmediatamente pedían que sacaran un cuaderno para comenzar a dictar los materiales que necesitarían durante el curso escolar, ninguno de ellos comentó que les hayan dado la bienvenida, o algún recorrido por la escuela para conocer en dónde se encuentran los baños, la biblioteca, los talleres, etc. uno de los alumnos entrevistados explicó que el primer día de clases fue reportado por la

maestra de física ya que hizo un comentario que agradó a sus compañeros ya que todos comenzaron a reír, pero molestó a la profesora y se hizo acreedor a un castigo. Aun así, al preguntarle a dichos alumnos: ¿consideras que fue amistoso y acogedor el primer contacto con la escuela? todos contestaron que sí.

ii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como, por ejemplo, los niños de familias migrantes?

Durante el ciclo escolar en el que se realizó el estudio no había en la plantilla de alumnos adscritos a los servicios de la UDEEI nadie con discapacidad o alguna condición especial como niños migrantes, de otra nacionalidad u otra lengua diferente al español. Por esta razón no se puede determinar si la escuela era acogedora para estudiantes con discapacidad y/o los que estaban temporalmente en ella, sin embargo, se considera que la escuela no era acogedora para todo el alumnado, incluidos los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, porque no se reciben estudiantes con dichas condiciones debido a que era una de las escuelas con mayor demanda de la zona y la mayoría de los niños que ingresaban a ella eran aquellos que tenían el mejor promedio. En el caso del ciclo escolar 2014-2015 se recibieron 1200 solicitudes para el examen de ingreso a primer grado en ambos turnos, pero solo tenían cupo para 160 estudiantes en el turno matutino y 160 en el vespertino, para el ciclo escolar 2015-2016 recibieron 1300 registros. Esta situación del examen de ingreso hacía que recibieran al 25% de los alumnos que así lo solicitaban con promedios de 9 a 10 de egreso de la educación primaria. Regularmente, no había inscritos alumnos con discapacidad o de familias migrantes. Los casos de barreras para el aprendizaje y la participación social identificados eran por Trastorno de Déficit de Atención (TDA) y enfermedades crónicas que no implicaban una deficiencia cognitiva ni discapacidad, sin embargo, la exclusión se presentaba hacia aquellos alumnos con barreras para el aprendizaje que no lograban la excelencia académica, aunque no presentaran condiciones específicas. Los maestros consideraban que esta escuela no era para niños con discapacidad, de hecho, recomendaban a los padres de aquellos que ya estaban inscritos y presentaban alguna barrera para el aprendizaje y la participación social, que los cambiaran a una escuela de menor nivel de exigencia, con menos alumnos o condiciones de mayor flexibilidad curricular.

iii. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?

Generalmente se tomaba en cuenta a los padres de familia y eran considerados como parte fundamental para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, cuando los padres requerían hablar con algún profesor era necesario que agendaran una cita en donde el docente tuviera horarios disponibles para atender la solicitud, sin embargo,

existían casos en donde los profesores no eran accesibles para atender la dudas o solicitudes de padres de familia, por ejemplo, se presentó el caso de un padre que tenía inscrito a su hijo en tercer grado, éste presentaba bajo rendimiento académico a pesar de no tener ninguna discapacidad o problema de aprendizaje; su padre tenía un trabajo que le permitía estar casi todos los día en la secundaria, la mayoría de las veces con la maestra especialista quien le informaba el avance o incumplimiento en alguna tarea. Un día, el señor se acercó preocupado con el profesor de química con la finalidad de tratar el tema de su hijo, no obstante, el profesor no se detuvo un momento para solicitarle que sacara una cita, siguió caminando rápido mientras miraba su celular y le decía al señor que no tenía tiempo para atenderlo. Ante esta situación el señor me comentó muy indignado que se había sentido ofendido por la actitud del profesor y ya no tendría la confianza para acercarse a él.

Por otra parte, se presentaron dos psicólogas que pertenecían a una fundación llamada *Desarrollo de la Comunidad, A. C.* su finalidad era impartir un taller dirigido a padres y madres de familia con el objetivo de lograr una comunicación efectiva principalmente con sus hijos que experimentaban la etapa de la adolescencia. Fueron bien recibidas por la escuela y se les facilitó el espacio del auditorio, se enviaron citatorios a los padres de alumnos con problemas de aprovechamiento escolar, el primer día de taller se contó con bastantes padres y madres que asistieron a la convocatoria, sin embargo, al ver que solo se trataba de un taller se perdió el interés en la mayoría de los asistentes, teniendo como resultado que en cada una de las sesiones se presentaba cada vez menos gente hasta que tuvieron que cancelar el proyecto debido a la falta de asistentes. Aun así, se puede considerar que los directivos de la escuela recibían bien a todos los padres y miembros de otras instituciones a pesar de que, dentro de ésta, ya en interacción con otros miembros de la misma la estancia no sea acogedora (no sólo para padres y miembros de otras instituciones, también para los alumnos que eran quienes pasan más tiempo en ella).

iv. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., está disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario)?

Durante mi estancia en la secundaria no fue posible tener acceso a este tipo de información ya que ningún miembro de la escuela presentaba alguna discapacidad que requiriera este tipo de adecuaciones ni se acercó alguna persona con estas características a solicitar información de la misma. Por tal razón la respuesta se considera negativa.

v. *¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje de señas y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este curso?*

Al igual que la pregunta anterior no fue posible tener acceso a este tipo de información ya que ningún miembro de la escuela presentaba alguna discapacidad que requiriera este tipo de adecuaciones.

vi. *¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?*

Específicamente en los formatos que se entregan cada bimestre a la UDEEI se especificaba que todas las estrategias y todas las planeaciones que la maestra especialista elaboraba estaban enfocadas a responder a la diversidad, así como un folleto que presenta información respecto a la educación inclusiva, sin embargo, la práctica era distante a la información que se presentaba por escrito en dicho folleto. Respecto a los documentos de la escuela a los cuales tuve acceso eran los formatos que se trabajaban en las juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE), los cuales presentaban una visión inclusiva ya que se solicitaba a los docentes que planearan por academias cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos, qué estrategias utilizar con la finalidad de lograr la participación de todos los estudiantes, etc. este tipo de actividades se llevaba a cabo cada mes, sin embargo, no había una certeza de que a los docentes les resultara significativa esta actividad y les permitiera reflexionar respecto a su labor en el aula ya que este ejercicio se realizaba al final de la junta, lo cual era condición para poderse ir y lo realizaban rápidamente para terminar la jornada de ese día ya que las juntas de CTE eran regularmente largas y había varios temas por trabajar y actividades que realizar.

vii. *¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?*

Se considera como órgano de comunicación entre la comunidad escolar un sitio de red social en internet (Facebook) en donde se publicaban avisos dirigidos especialmente a padres de familia como los días que se realizarían exámenes extraordinarios, un calendario mensual para saber que uniforme debían utilizar dependiendo las fechas o ceremonias cívicas, también se publicaban a final de cada ciclo escolar la rendición de cuentas de cada asignatura con las evidencias y resultados que tuvieron los alumnos en algunos ejercicios realizados durante el ciclo escolar, además, subían fotografías para felicitar a los alumnos que obtuvieron el mejor promedio de bimestre, concursos realizados según la temporada, por ejemplo, concurso de calaveritas, piñatas, etc. además de mostrar evidencias del trabajo realizado a favor de la escuela como lavar salones, pintar bancas, etc.

viii. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y los colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones?

Se realizó una observación un viernes 30 de octubre fecha próxima a celebrar el “día de muertos” en la clase de español, por esto la maestra repartió paletas para todos sus alumnos, sonreía con ellos y les decía “toma tu calaverita”, los alumnos se mostraban muy sonrientes ante el gesto de la profesora e inmediatamente destapaban sus dulces.

ix. ¿Hay rituales o actos sociales para la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?

En una junta de CTE, la directora del plantel saludó a personal asistente y presentó a los nuevos miembros del personal (maestro de matemáticas, maestra de biología y orientador), mencionó palabras de bienvenida y posteriormente, agradeció y felicitó a los profesores que entregaron a tiempo sus tarjetas de calificaciones del primer bimestre que además fueron claros con los aspectos a evaluar ya que así disminuyeron los desacuerdos por parte de padres de familia si algún alumno obtenía baja calificación.

Por otra parte, en una plática informal la maestra especialista me comentó que en esta institución no celebran (por ejemplo) la bienvenida o despedida de algún miembro de la comunidad “esta escuela es lo que menos hace porque dicen que se pierde mucho tiempo de clases” afirmó textualmente, además mencionó que hicieron la ceremonia porque asistió la supervisora de zona y juntaron el festejo del día de las madres con el día del maestro. También comentó respecto a su experiencia cuando recién llegó a trabajar en esa escuela ya que algunos profesores no la recibieron de manera cordial y algunos otros le decían “cuídate de tal maestro, sobre todo con el de química”.

x. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o a su aula de tutoría?

La MA comentó que identificó a un alumno de primer grado que estaba enojado porque no le gustaba estar en esa escuela. La mamá del niño llamado Carlos, lo inscribió porque su hermana asistió a la misma escuela, los profesores que conocían a su hermana constantemente lo comparaban con ella porque él tenía un desempeño académico más bajo que su hermana. Además, el joven se sentía rechazado por sus compañeros, no tenía con quien trabajar y no tenía amigos. Durante las observaciones realizadas, se confirmó que efectivamente el joven estaba solo la mayor parte del tiempo durante los recesos. Carlos no iniciaba interacción con sus compañeros y en entrevista sobre esta situación, comentó que no le caían bien sus compañeros.

Un alumno de tercer año llega llorando al salón de la UDEEI y argumenta que el profesor de química lo agrede constantemente, en una ocasión le cortó un mechón de cabello enfrente de todos sus compañeros, además, en repetidas ocasiones el profesor hace comentarios aludiendo a que es “estúpido”. Menciona que esto pasa con el resto de sus compañeros, pero algunos no le hacen caso y lo toman a broma, sin embargo, a este alumno sí le afectan este tipo de agresiones, al preguntarle si ya dio aviso a los directivos de la secundaria éste menciona que no tiene caso hacerlo porque ya lo han denunciado antes y la directora no hace nada.

xi. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del Consejo Escolar y los miembros de la comunidad siente que pertenecen a la escuela?

Durante el receso platicué de manera informal con una alumna de 2° que presentaba barreras para el aprendizaje y la participación social, cabe mencionar que con dicha alumna logré una mejor comunicación durante mi estancia en la secundaria ya que al principio su actitud era muy hostil; me comentó que su mamá consiguió un trabajo en Tijuana y aproximadamente en dos meses se irían a vivir para allá, le pregunté si quería irse, la alumna convencida y con una ligera sonrisa me contestó que sí ya que no quería estar más en esta escuela, textualmente dijo: “ya no quiero estar en esta escuela porque aquí nadie me entiende, al contrario, siento que todos me odian menos Brenda” (Brenda era su única amiga con quien se identificaba ya que presentaban situaciones similares).

Se puede considerar de acuerdo a las respuestas que se presentan en la tabla III que no todo el mundo se siente acogido a pesar de que los documentos de la escuela y de la UDEEI están bajo una visión inclusiva ya que en la práctica se observan alumnos que se sienten excluidos del grupo por diferentes razones, principalmente por presentar un rendimiento académico más bajo o una conducta que no es la deseada por los profesores, aunque esta población es una minoría ya que en una ceremonia al cantar el himno de la escuela se observa la mayoría de alumnos y docentes que cantan con orgullo y con un tono de voz alto, algunos de ellos con una sonrisa que representa su orgullo al pertenecer a esta escuela.

A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.

Tabla III. Resultados de la dimensión A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?		X
ii. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?		X
iii. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?		X
iv. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, alumno tutor, grupo de apoyo...)?	X	
v. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?		X
vi. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actividades en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?		X
vii. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?		X
viii. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?		
ix. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos al de ellos?		X
x. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?		X
xi. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?		X

i. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?

Me solicitó la directora del plantel apoyo con los alumnos de 3° que llevaban más materias reprobadas para enseñarles la estrategia de “planeación y organización de tareas” para que los alumnos fueran estratégicos a la hora de realizar sus actividades. Dicha actividad se llevó a cabo en dos sesiones: la primera fue para identificar las perspectivas de los alumnos respecto a su rendimiento académico en donde se encontraron comentarios interesantes como que dichos alumnos se sentían excluidos de sus grupos y que sus compañeros no los apoyaban, por ejemplo, para prestarles sus cuadernos porque pensaban que eran tan irresponsables que los podían perder o cuando necesitaban hacer trabajos en equipo nadie quería trabajar con ellos.

ii. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?

En esta escuela no era común el trabajo colaborativo ya que el profesorado prefería crear ambientes de trabajo en donde los logros de los alumnos fueran de forma individual; algunos consideraban que el agrupar a dos alumnos o más para realizar cierta tarea podría convertirse en un desorden lejos de lograr el objetivo. Aun así, algunas observaciones realizadas durante las clases que implicaba trabajar en equipo se podía percibir que no todos los alumnos colaboraban para realizar la tarea; algunos trabajaban más y por esta razón los profesores decidían poner diferentes calificaciones a miembros del mismo equipo.

iii. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

iv. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo? (grupos de investigación, tutoría entre iguales, alumno tutor, grupo de apoyo...)

Una estrategia de trabajo entre los profesores que eran tutores de grupo era el alumno tutor, es decir, cuando un alumno presentaba barreras para el aprendizaje y la participación (por ejemplo los alumnos con TDAH) se le asignaba un alumno tutor, el cual debería apoyarlo cuando éste tuviera dificultades, por ejemplo, le recordaba que debía anotar la tarea, compartía el número telefónico de su casa para que pudiera asesorarlo si era necesario, le prestaba sus cuadernos para que su compañero pudiera ponerse al corriente con los apuntes que no alcanzó a copiar, etc. Al principio esto daba buenos resultados, sin embargo, a mediano plazo los alumnos tutores se cansaban de estar al pendiente de su compañero ya que esto también les representaba un doble esfuerzo al estar pendiente de sus propias actividades escolares y además estar al pendiente de su compañero. En una plática informal, uno de los compañeros tutores comentó "sí soy su amigo, pero no soy su nana" posiblemente les faltó alternar a los compañeros tutores para que no cayera toda la responsabilidad en uno solo. También los profesores dejaban ocasionalmente trabajos en equipo, posiblemente para promover el trabajo cooperativo, sin embargo, en la mayoría de los casos no daba buen resultado ya que siempre unos alumnos terminaban haciendo mayor parte del trabajo y otros no hacían nada, este tipo de conflictos se daba ya que el trabajo cooperativo va más allá de reunirlos a trabajar en equipo, es necesario tener conocimientos teóricos de lo que este término implica y se desconoce si los profesores contaban con tal información.

v. *¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?*

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

vi. *¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actividades en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?*

Se dio una situación de agresiones entre dos alumnos de un grupo de primero, ésta aumentó la gravedad cuando uno de los alumnos intentó agredir al otro a la hora de la salida con un arma llamada "bóxer" ya que de acuerdo con lo que comentó el alumno que fue agredido con dicha arma antes eran amigos y no tenían problemas, sin embargo, cuando éste se enteró de las preferencias sexuales de su "amigo" le causó homofobia y comenzó a molestarlo primero verbalmente, posteriormente fue aumentando la violencia a física hasta que Julio (quien aceptó tener preferencias homosexuales) respondió a su agresor con dicha arma. El problema llegó a dirección quien suspendió a Julio una semana, no obstante, entre las familias de los alumnos también hubo agresiones y demandas ante las autoridades.

vii. *¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?*

En una plática informal con la maestra especialista me comentó que en esta escuela los alumnos son muy competitivos entre ellos respecto a las calificaciones y por esta razón era difícil que trabajaran de manera colaborativa, además, cuando un alumno estaba etiquetado con barreras para el aprendizaje y la participación social era excluido por aquellos alumnos con altas calificaciones ya que no querían integrarlos a sus equipos porque pensaban que si trabajaban con ellos los iban a retrasar en sus actividades o seguramente no tendrían una calificación satisfactoria.

viii. *¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?*

Durante una reunión entre el subdirector, la maestra especialista y la mamá de Fernanda comentó el subdirector que a la alumna se le realizaban adecuaciones personalizadas, sin embargo, no deberían hacerlo sin un diagnóstico médico previo ya que el resto de los alumnos se daba cuenta y cuestionaban a los profesores diciendo: "¿Por qué ella sí y yo no?".

ix. *¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos al de ellos?*

En una observación durante una junta en donde se encontraban presentes la mamá de Fernanda, el subdirector y la maestra especialista cuya finalidad era establecer

acuerdos para beneficio del aprendizaje de Fernanda, el subdirector mencionó que la alumna asume su “problema” y se respaldaba diciendo: “no quiero”, “no puedo” y esta actitud generaba rechazo entre sus compañeros y cuando era necesario trabajar en equipo nadie quería estar con ella porque no trabajaba.

x. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?

Se realizó una entrevista con un alumno de 1ºA quien se había visto inmiscuido en diversas problemáticas como riñas con otros compañeros, bajo rendimiento académico, conducta poco favorable hacia algunos profesores y cuando le pregunté cómo era la relación con sus compañeros respondió que desde el momento que se enteró que le caía mal al grupo ya no le hablaba a muchos, él se enteró que les caía mal por una dinámica (una encuesta) que realizó el subdirector en ese grupo para saber la opinión de sus compañeros y posteriormente le informó a este alumno de los resultados; le pregunté cómo le hacía sentir esta situación y respondió: “no me importa lo que los demás piensen de mí, yo vengo a estudiar no a hacer amigos”, lo dijo con un tono molesto, lo cual me permitió especular que esta situación le afectaba al sentirse excluido del grupo por caer mal a sus compañeros.

xi. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa. Con base en los resultados observados en la tabla anterior se puede considerar que los estudiantes no se ayudan unos a otros, especialmente cuando son alumnos que tienen "mala reputación" ya sea por su conducta, responsabilidad, rendimiento académico, etc. Los alumnos que podrían ayudar a esta población vulnerable se niegan debido a que esto puede representar un retraso con sus tareas propias o arriesgarse a perder sus cuadernos si los prestan a un compañero que no sea tan responsable. Aun así, algunos profesores se preocupan por fomentar el aprendizaje cooperativo e implementan algunas estrategias como el "alumno tutor" que en la mayoría de los casos termina sin éxito por las razones antes mencionadas ya que esto representa un cansancio a largo plazo para aquellos que son llamados "tutores". Algunos profesores prefieren el trabajo individual y a pesar de fomentar en algunas tareas el trabajo en equipo terminan calificando de manera individual ya que el trabajo realizado por los alumnos no siempre es de la misma calidad y cantidad, aunque pertenezcan al mismo equipo. Por esta razón, los alumnos son muy competitivos entre ellos y en muchas ocasiones las calificaciones son parte importante para su convivencia y cuando algún alumno recibe ayuda como adecuación debido a algún problema con su rendimiento escolar el resto de los compañeros cuestiona a los profesores el por qué a ese alumno si lo ayuda y a ellos no.

En cuanto a la convivencia se llegan a dar situaciones que tienen que ver con discriminación, específicamente por cuestiones de homofobia y las sanciones que establece la dirección no siempre se consideran justas.

A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.

Tabla IV. Resultados de la dimensión A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?	X	
ii. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?	X	
iii. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal de la escuela?		X
iv. ¿Se implican todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo?	X	
v. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?		X
vi. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?		X
vii. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?		X
viii. ¿Sabe el personal a quien tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?	X	
ix. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?		X
x. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?	X	
xi. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?		X

i. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?

Generalmente los docentes se trataban con respeto ya que se saludaban cuando se encontraban por los pasillos o al llegar al audiovisual cada fin de mes para llevar a cabo la Junta de CTE y a pesar de no estar siempre de acuerdo con las acciones y decisiones que se tomaban en la escuela o con las opiniones de otros profesores, se dirigían de manera respetuosa, sin embargo, en algunas ocasiones se dieron situaciones en donde se llegaron a faltar el respeto entre profesores; la más grave se suscitó cuando cambiaron los casilleros en la sala de maestros, la profesora de física estaba tratando de abrir (por error) el casillero del profesor de química, éste se

dio cuenta y con muy malos modales le dijo “¡ese es mi casillero!, ¿no sabe leer o qué?” esto molestó mucho a la profesora, se sintió tan mal que se puso a llorar y dejó de dirigirle la palabra por el resto del ciclo escolar. En otra ocasión comentó la promotora de lectura que este mismo profesor le habló en doble sentido (ella menciona que la albureó) lo cual también molestó a la profesora y de igual manera dejó de hablarle a dicho docente.

ii. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?

En algunas ocasiones la directora organizaba convivios para festejar en fechas especiales, por ejemplo, en el día del maestro, día de la madre, etc. dichos convivios tenían lugar en el descanso que se daba al personal en las juntas de CTE, todos los asistentes ese día eran invitados a comer y se apreciaba un ambiente cordial entre el personal que laboraba en la secundaria.

iii. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal de la escuela?

Durante las juntas de CTE se podía percibir un clima de tranquilidad y respeto mientras la directora felicitaba a aquellos profesores que habían destacado en ese mes por entregar calificaciones a tiempo, mejorar en sus grupos asesorados con los reportes de puntualidad, asistencia e imagen, colaboraciones en proyectos de la escuela, etc. No obstante, a medida que avanzaba la junta y comenzaban a comentar los casos de los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación social se tornaba el ambiente un tanto hostil en donde algunos profesores se quejaban con la maestra especialista de no tener ningún avance y a su vez la maestra especialista responsabilizaba a los orientadores de no brindarle el apoyo que necesitaba, de igual manera, algunos profesores comentaban las estrategias que les funcionaban con cierto alumno pero algunos otros profesores no estaban de acuerdo con la forma de trabajar y nunca llegaban a un acuerdo para apoyar a los alumnos. También se observaban pequeños grupos entre los docentes y algunos otros se mantenían neutrales durante las juntas limitándose a navegar en internet con la computadora que tuvieran enfrente (las juntas de CTE se realizaban en el salón de redes ya que era el espacio que contaba con proyector e internet), posteriormente, el subdirector realizaba una dinámica para que los docentes reflexionaran sobre diferentes temas.

iv. ¿Se implican todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo?

Durante las juntas de CTE se llevaba a cabo una rutina en la parte final de la misma, era necesario que los profesores se reunieran por academias y llenaran los formatos que mandaba la SEP con la finalidad de mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, terminando esta actividad se daba por concluida la junta. Esta era la única ocasión en que los docentes se implicaban de acuerdo con su especialidad en

la revisión del currículo y de su práctica educativa, adicional a esto cada profesor planeaba sus clases y revisaba el currículo de manera individual.

v. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?

Como se ha mencionado en ítems anteriores, el trabajo por colaboración no es el que más se practicaba en esta secundaria ya que los docentes preferían trabajar y solicitar a sus alumnos que trabajaran de manera individual. Por esta razón, el trabajo en equipo entre el personal docente no es un modelo de colaboración para el alumnado.

vi. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?

En la mayoría de las aulas (con excepción de la asignatura de educación física) no existía el trabajo compartido entre profesores ya que cada profesor impartía una asignatura, sin embargo, se dio la situación con la materia de matemáticas ya que ingresó a trabajar un profesor quien era recién egresado, por lo tanto, se consideraba que no tenía experiencia suficiente para dejarlo a cargo de un grupo. Así, trabajó durante algunos meses compartiendo el mismo grupo con un profesor quien ya tenía varios años de experiencia y el recién egresado apoyaba en la misma aula a aquellos alumnos que presentaban mayor rezago en dicha asignatura, en especial a un alumno diagnosticado con TDA. Durante este tiempo el alumno mencionó que se sentía muy bien con el apoyo extra del profesor ya que podía explicarle sus dudas a él solo y lo ayudaba a mantener su atención durante la clase. Posteriormente, el maestro que llegó como apoyo quedó formalmente frente a cuatro grupos y el alumno diagnosticado con TDA quedó sin el apoyo extra que recibía en dicha asignatura.

vii. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?

Durante una plática informal con la maestra especialista y la promotora de lectura quien al mismo tiempo era tutora del nuevo profesor de matemáticas (cabe mencionar que éste todavía no tenía mucha experiencia en la docencia) comentó la promotora de lectura quejándose de él porque tenía dificultades en tratar con los padres de familia “un día de estos lo voy a matar, es un bruto”.

viii. ¿Sabe el personal a quien tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?

Los profesores (as) sabían que dependiendo la causa de su problema podían acudir con diferentes actores dentro de la escuela; por ejemplo, si el problema era relacionado con bajo rendimiento y/o mala conducta de un alumno podían acudir a la UDEEI (de preferencia con aquellos alumnos que figuraban en la estadística o

listas de los alumnos que requerían de este servicio), o bien, podían acudir con los orientadores quienes podían apoyarlos. Si el problema rebasaba los apoyos que la UDEEI u orientación pudieran brindar acudían en primer momento con el subdirector del plantel y de ser necesario con la directora del mismo.

ix. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?

Durante una cita de la maestra especialista con una mamá de una alumna de 2ºD la maestra especialista se dirigió de mala manera hacia mi (grosera ya que su tono de voz al hablarme fue un tanto despectivo y poco cordial). Cuando la maestra especialista salió del salón para resolver una duda con el subdirector la señora me preguntó: ¿te sientes a gusto trabajando con ella?, mi respuesta fue negativa a lo que ella hizo comentarios como: “es muy grosera, ¿no?”, “mis respetos para ti que la aguantas”.

x. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?

En las planeaciones que la maestra especialista entregaba cada bimestre a la directora de la UDEEI con fines de cumplir el programa llamado “ruta de mejora” se implicaba a la mayoría de la comunidad educativa como apoyo a docentes y estrategias para alumnos, orientación a padres de familia etc. A manera de efectuar el modelo de educación inclusiva, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, ya en la práctica se discrepaba el objetivo de dichas planeaciones.

xi. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?

A manera de complemento de la pregunta anterior se reitera que para la “ruta de mejora” se implicaba en el objetivo de la misma a toda la comunidad de la secundaria, sin embargo, no fue posible comprobar si el personal se apropió de dicha planeación.

A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.

Tabla V. Resultados de la dimensión A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?	X	
ii. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?	X	

Tabla V. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
iii. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?		X
iv. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?		X
v. ¿Tienen los y las estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?		X
vi. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?	X	
vii. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?		X
viii. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?		X
ix. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?	X	
x. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?	X	
xi. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver sus dificultades?		X

i. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?

Generalmente los profesores se dirigían con respeto hacia sus alumnos y llamándolos por su nombre, sin embargo, también algunos profesores llegaban a faltarle el respeto a sus alumnos, por ejemplo, durante una entrevista con algunos alumnos de diferentes grados y grupos, se les preguntó si los maestros los trataban con respeto a lo que un alumno de 2° respondió: “ah el de historia no, porque nos dice malditos haraganes y yo creo que lo dice de broma, pero muchas veces nos sentimos agredidos”. De igual forma se recibieron bastantes quejas respecto a este tema por parte del profesor que química quien se dirigía a algunos de ellos con ofensas; a uno de sus alumnos le cortó el cabello frente a todo el grupo y éste se dirigió llorando al salón de la UDEEI en busca de apoyo.

ii. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?

Al igual que la relación de respeto de profesores a alumnos se puede considerar que generalmente los alumnos se dirigían con respeto hacia sus maestros, sin embargo, también se dieron casos en donde los alumnos faltaron el respeto a sus profesores, por ejemplo: La profesora de español asistió a la UDEEI para solicitar que la maestra especialista citara a los padres de dos alumnos de tercer grado y hable con ellos, se quejó de que los alumnos le faltaron el respeto al ponerle un sobrenombre. De igual forma, en otra ocasión, durante una plática informal entre profesores comentó muy molesto el profesor de educación física que unos alumnos de 1° le faltaron el respeto ya que le gritaron un apodo desde el segundo piso, ante este comentario respondió

la maestra especialista: “hay que ponerles límites desde el principio porque si no a mitad de año están insoportables”.

Por otra parte, el profesor de matemáticas reportó a un alumno de 3° asegurando que le faltó el respeto mediante señas obscenas con el brazo. En una plática con el alumno, mencionó que desde el año pasado (cuando iba en 2°) el profesor fue quien comenzó a faltarle el respeto mediante expresiones ofensivas hacia el alumno y otro compañero, además de exponerlo en clase frente al resto del grupo y por esta razón acepta que le perdió el respeto al profesor.

iii. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?

En una entrevista que se realizó a diez alumnos de primer grado se preguntó si en algún momento se toma en cuenta su opinión para mejorar la escuela, a lo que todos respondieron negativamente, de hecho, esta pregunta sorprendió a algunos de ellos y comentaron que nunca pensaron que su opinión era importante.

iv. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?

Durante el receso platicué de manera informal con una alumna de 2° que presentaba barreras para el aprendizaje y la participación social, me comentó que un día anterior su mamá se presentó a una cita con la maestra especialista, ésta hizo varios comentarios que no favorecen a su única amiga Brenda, dijo que su amiga era una niña muy agresiva, que siempre cargaba con un cúter y en cualquier momento podría lastimarla y/o involucrarla en alguna situación comprometedor. Por esta razón la mamá y la maestra especialista acordaron cambiar a las alumnas de lugar, pero éstas sentían que no las comprendían ya que dicha información según ellas era falsa ya que Brenda reconoció tener actitudes impulsivas, sin embargo, no sería capaz de lastimar o perjudicar a su única amiga dentro de la secundaria, pensaron que tomando estas acciones no estaban resolviendo su situación académica.

v. ¿Tienen los y las estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?

Existía una página mediante una red social (Facebook) en donde se publicaban anuncios, fotos de eventos especiales y felicitaciones a los alumnos cada bimestre por tener los mejores promedios, sin embargo, no se podía considerar un foro para discutir aspectos escolares ya que no todos tenían acceso y en esta página se trataban temas muy generales.

vi. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?

Generalmente los alumnos accedían de buena manera ante alguna petición por parte de sus profesores (as), a groso modo se puede considerar que en ningún momento hubo algún problema respecto a esta situación.

vii. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?

Durante mi estancia de prácticas profesionales en esta secundaria no fue posible observar un hecho que diera respuesta específicamente a esta pregunta, sin embargo, considerando que la cultura entre los alumnos era de competir entre ellos por ver quién era mejor se puede pensar que en la mayoría de los casos los alumnos no se ofrecían ayuda entre ellos.

viii. ¿Existen espacios informales de contacto entre el personal y el alumnado?

Los únicos momentos de contacto entre el personal y los alumnos era durante las clases, el espacio más informal de interacción entre ellos era a la hora del descanso, cuando los profesores (as) compraban algo en la cooperativa y platicaban con los alumnos conocidos que encontraban a su paso, sin embargo, no se daban espacios fuera de la institución para convivir.

ix. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?

Toda la comunidad se preocupaba por tener las instalaciones de la escuela en buen estado, todos los días cada profesor que entraba al salón de clases se percataba de que éste no tuviera basura tirada o mochilas fuera de su lugar (especialmente después del descanso que era cuando los alumnos subían todavía con comida al aula). Una vez cada ciclo escolar se reunían docentes, alumnos y padres de familia para limpiar la escuela, es decir, lavaban pisos y paredes, pintaban bancas y lavaban cortinas. Así, durante el año se procuraba mantener el mobiliario de la escuela en buenas condiciones.

x. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?

Cada grupo tenía un profesor (a) “tutor” a quien debían dirigirse en un primer momento si tenían algún problema, no obstante, si este no respondía satisfactoriamente ante sus necesidades acudían con el personal de orientación y de la UDEEI; posteriormente el subdirector y finalmente la directora del plantel.

xi. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver sus dificultades?

En una junta de CTE la directora mencionó que dos mamás de alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social demandarían a la escuela ya que consideran que en ningún momento se hizo algo para incluir y ayudar a sus hijos, uno de ellos fue dado de baja antes de terminar el ciclo escolar.

A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.

Tabla VI. Resultados de la dimensión A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?		X
ii. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?	X	
iii. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas educativas?		X
iv. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?	X	X
v. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?		
vi. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen a reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?	X	X
vii. ¿Se ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?		
viii. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?	X	X
ix. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?	X	
x. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas?	X	
xi. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?		
xii. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?		X
xiii. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?		X
xiv. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela?		X

i. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?

Mientras se revisaba un análisis contextual realizado por la MA de la UDEEI se identificó una de las barreras que presentaba la escuela, ya que de acuerdo con este documento no había una buena comunicación entre profesores (as) y padres de familia, a tal grado de llegar a enfrentamientos (discusiones) ya que según los docentes aseguraban que los padres de familia no cumplían los acuerdos a los que

se comprometían para apoyar a sus hijos en casa y viceversa, los padres consideraban que los maestros no hacían nada para apoyar a los alumnos que presentaban dificultades académicas.

ii. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?

En el mes de enero del 2015 se organizó una plática dirigida a padres de familia de alumnos inscritos en 3° que presentaran dos o más asignaturas reprobadas, dicha junta fue impartida por el subdirector de la escuela y se abordaron puntos como: la importancia de comprender la etapa de adolescencia que estaban pasando los alumnos, hablarles de manera concreta. Posteriormente, se dieron las calificaciones correspondientes al 1° y 2° periodo a los padres, se dieron las fechas para realizar los exámenes de recuperación y se firmaron cartas compromiso en donde los alumnos debían llevar un “cuaderno de apoyo” para el control de su desempeño escolar. Cabe mencionar que al terminar la reunión una madre de familia agradeció al subdirector la atención personalizada que brindaban a los padres para estar enterados de la situación académica de los alumnos vulnerables a la reprobación. Mencionó que “están interesados en el buen desempeño de los alumnos”.

iii. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas educativas?

Durante el tiempo que tuve acceso en la secundaria por prácticas profesionales no fue posible presenciar alguna plática, taller, folleto, etc. Nada que diera cuenta respecto a esta pregunta y así saber si las familias tienen información relacionada con las políticas y prácticas educativas en la escuela.

iv. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?

Al igual que en la pregunta anterior no es posible dar cuenta respecto a este cuestionamiento, sin embargo, cabe mencionar que los padres y madres de familia asistían a la escuela o tenían comunicación con algún miembro del personal sólo cuando los mandaban a llamar por algún problema relacionado con su hijo (a), por lo tanto, se puede considerar que la mayoría de ellos no tenían conocimiento respecto a la “ruta de mejora”.

v. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?

Ante una amenaza de posible tráfico de drogas afuera de la secundaria se organizó la sociedad de padres y madres de familia y la escuela para pedir ayuda a las autoridades de la delegación ya que habían recibido varios reportes de padres que

aseguraban que a la hora de la salida había dos personas vestidas de civil que repartían “papelitos” a los alumnos, pero no sabían que contenían.

vi. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen a reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?

Durante las reuniones de padres de familia con algún miembro del personal de la secundaria se llegó a notar nerviosismo por parte de algunos padres, sin embargo, en ningún momento se dio importancia a esto y se procedió a dar seguimiento al propósito de la reunión.

vii. ¿Se ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?

En una observación durante una junta en donde se encontraban presentes la mamá de Fernanda, el subdirector y la maestra especialista cuya finalidad era establecer acuerdos para beneficio del aprendizaje de Fernanda, la maestra especialista hizo énfasis en la importancia que tiene el trabajo conjunto de escuela y familia para obtener resultados satisfactorios de aprendizaje en los alumnos.

viii. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?

En una junta con la mamá de una alumna de 2°C la señora mencionó que en primaria le funcionaba mucho “apoyarse con mamás de otros compañeros” y entre varias mamás complementaban los apuntes que le hacían falta a sus hijos, pero ahora en secundaria la situación se complicó ya que no podía recurrir a la misma estrategia debido a que no conocía a las mamás de los compañeros y con las pocas que conocía no tenía muy buena relación y así ya no podía apoyar a su hija.

ix. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?

Las contribuciones que las familias hacían a la secundaria se valoraban de igual manera, algunos ejemplos de dichas contribuciones eran: dar mantenimiento al entorno escolar (lavar pisos y paredes, pintar y arreglar bancas, etc.), apoyo en proyectos de lectura, conformación de la mesa directiva, donación de libros y material didáctico en general, etc.

x. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas?

Específicamente para la UDEEI era de gran importancia la información que las familias tenían respecto a los alumnos ya que cuando los alumnos eran de nuevo

ingreso se solicitaba que llenaran un formulario que facilitaba conocer la historia del alumno (social y médica). Por otra parte, se realizaban entrevistas a los padres de familia con el objetivo de ampliar información relevante para realizar un diagnóstico acertado y así establecer las estrategias y acciones que pudieran favorecer el aprendizaje y participación de los alumnos vulnerables.

xi. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?

En todas las reuniones con padres y madres de familia se hacía énfasis en la importancia que tenía la participación de la familia en la casa para favorecer el aprendizaje de los alumnos, dicha participación iba desde mantener un buen ambiente familiar, marcar límites en los alumnos, motivarlos a tener un buen desempeño académico y buena conducta, proveer los materiales necesarios y tiempo para revisar tareas, así como atender preocupaciones y posibles problemas que sus hijos pudieran presentar etc. De esta manera la maestra especialista, tutores, personal de orientación y directivos procuraban motivar a las familias para involucrarse en el aprendizaje de sus hijos (as).

xii. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?

Como complemento a la pregunta anterior, se considera que en general el personal de la escuela procuraba motivar a las familias para involucrarse en el aprendizaje de sus hijos (as), sin embargo, éstas no tenían claro cómo apoyar el aprendizaje de los alumnos (as) en casa ya que la mayoría de los padres suponían que era suficiente con proporcionar a sus hijos (as) los materiales que requerían en la escuela y en la mayoría de los casos no revisaban sus tareas ya que como una madre mencionó textualmente durante una reunión: “yo trabajo todo el día y la verdad ya llego muy noche para revisar a diario sus cuadernos, muchas veces platicamos un rato mientras cenamos y nos vamos a dormir para levantarnos temprano al día siguiente”. Por otra parte, algunas madres que no trabajaban fuera de casa mencionaron que no sabían cómo apoyar a sus hijos (as) ya que no contaban con los conocimientos necesarios para resolver las dudas que surgían a los estudiantes.

xiii. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?

Durante la última junta de CTE la directora comentó que la mamá de una alumna de 2°D denunciaría a la secundaria por “exclusión” ya que, según la señora, la escuela no supo responder a las necesidades de su hija, al igual que un alumno de 3° quien su mamá argumenta las mismas razones, que nunca se hizo nada por parte de la escuela.

xiv. *¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela?*

En una plática informal con el papá de un alumno de 3° me comentó que se acercó al profesor de química para tratar asuntos relacionados al aprovechamiento escolar de su hijo ya que la mayoría de sus calificaciones eran bajas y algunas reprobatorias, sin embargo, el profesor no se detuvo para atender al señor o darle una cita para otra ocasión, el señor describió que el docente siguió caminando mientras miraba su celular, no volteó a mirarlo a la cara y sólo dijo: “ahorita no tengo tiempo”. Por esta situación el papá me comentó que se sintió ofendido y aseguró que “nunca se volvería acercar a ese maestro tan grosero”.

A.1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.

Tabla VII. Resultados de la dimensión A.1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?	X	
ii. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?		X
iii. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?	X	
iv. ¿Se valoran las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?	X	
v. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias?		X
vi. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?		X
vii. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?	X	
viii. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar a la escuela?	X	
ix. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?		X
x. ¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?		X
xi. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta “necesidades educativas especiales”?	X	
xii. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?	X	

i. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?

Sí, se conocían mutuamente, aunque no todos los docentes recurrían a los servicios de orientación o de la UDEEI, cuando tenían dificultades con alguno de sus alumnos establecían sus propias estrategias de trabajo y se encargaban de tratar directamente con los padres de familia.

ii. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?

Se puede considerar que algunos docentes no tenían conocimiento claro de los roles, funciones y responsabilidades del consejo escolar, por ejemplo, el profesor de matemáticas solicitaba repetidamente que la maestra especialista o yo aplicáramos una prueba de Coeficiente Intelectual a una alumna de 2° grado que presentaba diversas barreras para el aprendizaje y la participación social, sin embargo, le explicamos que en la UDEEI no se aplicaba ningún tipo de prueba psicológica a los alumnos; si se consideraba necesario, eran canalizados con especialistas del sector salud para que recibieran la atención necesaria. Por otra parte, cuando llegué a la secundaria para comenzar mis prácticas profesionales, la directora del plantel mandó conmigo a algunos alumnos con problemas emocionales esperando que les diera una especie de “terapia” ya que yo era estudiante de Psicología Educativa, sin embargo, también le expliqué que los psicólogos educativos brindaban el acompañamiento necesario en el proceso de inclusión del alumno mediante diversas estrategias dentro del aula o conversar de manera personal sin tener que considerar esta charla como una terapia.

iii. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?

En la junta de CTE del mes de marzo el equipo técnico de orientación comentó un nuevo proyecto para evitar el rezago educativo mediante un cuadernillo de seguimiento que llevarían aquellos alumnos que presentaran materias reprobadas, el cual debía firmar cada profesor al final de la clase y calificar cómo fue el desempeño del alumno ese día y algunas observaciones de ser necesario, al mismo tiempo, el cuadernillo debían firmarlo diario los padres de familia para que estuvieran enterados del desempeño académico de sus hijos.

iv. ¿Se valoran las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?

Aunque no todos los docentes acudían a los servicios que brindan la UDEEI y el personal de orientación; la mayoría de las veces se les solicitaba apoyo con alguno de los alumnos (as) que presentaba barreras para el aprendizaje y la participación social, por ejemplo, para crear estrategias de trabajo que involucraran a docentes y padres de familia y así favorecer el aprovechamiento de todo el alumnado.

v. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo, en cuanto a etnias?

Durante el ciclo escolar 2014-2015 no fue posible observar diferentes etnias ya que todos los miembros del consejo escolar eran mexicanos, con la misma lengua materna y sin diferencias de razas.

vi. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta positiva a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

vii. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?

En cada junta de Consejo Técnico Escolar se informaba no solo a los miembros del consejo escolar sino a todo el personal respecto a las políticas y acciones que se llevaban a cabo en la institución, no de manera exhaustiva, sin embargo, se considera que había una buena comunicación entre todos los miembros del personal respecto a dicho tema.

viii. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar a la escuela?

En la mayoría de los casos los docentes apoyaban las contribuciones hechas por parte del consejo escolar, sin embargo, en algunas ocasiones dichos docentes consideraban que el trabajo era insuficiente para dar respuesta y percibir cambios significativos en aquellos alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación social: por ejemplo, el profesor de matemáticas que consideraba el trabajo de la UDEEI como obsoleto ya que no se percibía un avance en la alumna de 2° Fernanda, además no se daba respuesta a su petición de aplicar una prueba de inteligencia a la alumna para saber si realmente ésta tenía la capacidad intelectual para estudiar en esta secundaria.

ix. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?

Durante una cita de la maestra especialista con una mamá de una alumna de 2°D la maestra especialista se dirigió de mala manera hacia mi (grosera ya que su tono de voz al hablarme fue un tanto despectivo y poco cordial). Cuando la maestra especialista salió del salón para resolver una duda con el subdirector la señora me preguntó: ¿te sientes a gusto trabajando con ella?, mi respuesta fue negativa a lo que ella hizo comentarios como: “es muy grosera, ¿no?”, “mis respetos para ti que la aguantas”.

x. *¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?*

Durante el tiempo que realicé prácticas profesionales en esta secundaria la mayoría de los docentes tuvo oportunidad de asistir al menos a un curso relacionado con su labor docente, sin embargo, durante este mismo tiempo, ninguno de los miembros del consejo escolar asistió a cursos/pláticas/congresos, etc. Por esta razón se considera que las oportunidades de formación profesional no son las mismas para docentes y para los miembros del consejo escolar (UDEEI y orientación).

xi. *¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta “necesidades educativas especiales”?*

En la mayoría de los casos tanto docentes como miembros del consejo escolar consideraban que los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación social tenían problemáticas de diferente índole y debían comprenderlos, sin embargo, también consideraban que dichos alumnos (as) no permitían un avance al mismo ritmo para toda la clase y esta situación llegaba a frustrarlos ya que tenían una visión homogeneizadora en donde desearían que todos los alumnos aprendieran y se comportaran de buena manera para favorecer el desempeño del aula en general.

xii. *¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?*

En la primera junta de Consejo Técnico Escolar la maestra especialista presentó a los docentes la lista de alumnos en estadística de la UDEEI, esto con la finalidad de que los maestros tuvieran conocimiento de los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social, así como algunas recomendaciones para trabajar en aula, principalmente con alumnos que tenían dificultades médicas, a fin de actuar favorablemente ante una crisis o situación de emergencia.

A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

Tabla VIII. Resultados de la dimensión A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...)?	X	
ii. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?	X	

Tabla VIII. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
iii. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?		X
iv. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?	X	
v. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?		X
vi. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se preocupan de conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?		X
vii. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?		X
viii. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?		X

i. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...)?

El taller que impartió la fundación “Desarrollo de la comunidad A.C.” estaba abierto para todos los padres y madres de familia, sin embargo, los directivos de la secundaria decidieron invitar mediante citatorio con calidad de “urgente” a padres y madres de alumnos con bajo rendimiento escolar y problemas de conducta. A la primera sesión asistieron muchos padres y madres angustiados ante el citatorio, pero al ver que se trataba de “solo un taller” como afirmó una de ellas, dejaron de ir periódicamente hasta que el taller terminó con siete madres de alumnos de diferentes grados y grupos escolares.

ii. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?

Para festejar el día del amor y la amistad se invitó a los miembros de la secundaria a una actividad realizada por un Centro de Atención Múltiple (CAM) de la zona, en donde el propósito era que convivieran entre alumnos de ambas escuelas y compartieran experiencias. Para dicha actividad los alumnos de la secundaria llevaron chocolates, paletas y tarjetas alusivas al día, sin embargo, no todos los alumnos de la secundaria fueron invitados, aquellos con mala conducta y bajo rendimiento escolar no los llevaron a manera de castigo.

iii. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?

Durante el tiempo que realicé mis prácticas profesionales en esta secundaria no me fue posible observar si los recursos de otras instituciones podían ser compartidas con la escuela.

iv. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?

Tomando como referencia la participación que tuvo la fundación “Desarrollo de la comunidad A.C.” se considera que en ningún momento hicieron distinción con los miembros de la secundaria respecto a raza, género, religión ni clase social, es decir, dicho taller fue dirigido y las puertas estuvieron abiertas a todos aquellos que quisieran participar sin condición alguna.

v. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?

Como se mencionó en la pregunta número tres de este ítem; durante el tiempo que realicé mis prácticas profesionales en la presente secundaria no me fue posible observar si los recursos de otras instituciones podían ser compartidas con la escuela, por esta razón tampoco puedo responder si se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro.

vi. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se preocupan de conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

vii. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?

Al igual que la pregunta anterior, durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

viii. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?

Tomando como referencia la participación que tuvo la fundación “Desarrollo de la comunidad A.C.” con el taller impartido, se considera que no quedaron con una opinión positiva sobre la escuela ya que en un principio dicho taller tuvo buena audiencia, sin embargo, con el paso de los días quedaron pocas madres de familia

hasta el término del proyecto, esto frustró a las psicólogas que representaban la fundación tomando en cuenta que una de ellas realizaría observaciones durante las sesiones para realizar su tesis de posgrado. Por otra parte, se les presentaron dificultades de espacio ya que iniciaron las sesiones en el auditorio que tenía buen espacio y el material necesario, no obstante, en ocasiones dicho lugar no estaba disponible para el taller y constantemente les cambiaban de espacios lo cual dificultaba a los asistentes llegar a tiempo por estar buscando en dónde se llevaría a cabo la sesión de esa semana, además de tener dificultades con el mobiliario ya que la mayoría de las veces las sillas eran insuficientes y perdían el tiempo asignado de las actividades en estar buscando sillas y llevarlas al lugar que les asignaran los directivos.

A.2 Establecer valores inclusivos.

Los indicadores establecidos para esta dimensión son:

Tabla IX. Resultados de la dimensión A.2 Establecer valores inclusivos.

A.2 Establecer valores inclusivos	Índice	Escuela
A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.	13	3
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.	11	1
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.	11	5
A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".	14	7
A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.	10	3
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	13	1

A.2.1 Se tiene altas expectativas respecto de todo el alumnado.

Tabla X. Resultados de la dimensión A.2.1 Se tiene altas expectativas respecto de todo el alumnado.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?		X
ii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?		X

Tabla X. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
iii. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?	X	
iv. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?	X	
v. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?		X
vi. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?		X
vii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?		X
viii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?	X	
ix. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas?		X
x. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?		X
xi. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?		X
xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?		X
xiii. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no de resultados?		X

i. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?

Me solicitó la directora del plantel apoyo con los alumnos de 3° que llevaban más materias reprobadas para enseñarles la estrategia de “planeación y organización de tareas” para que los alumnos fueran estratégicos a la hora de realizar sus tareas. Dicha actividad se llevó a cabo en dos sesiones: la primera fue para identificar las perspectivas de los alumnos respecto a su rendimiento académico en donde se encontraron comentarios interesantes como que algunos profesores (en especial el de química y la de español) no les prestaban la misma atención que al resto del grupo y en ocasiones, como afirmaron textualmente los alumnos, el profesor de química hacía comentarios ofensivos, preguntando si son estúpidos. Por esta razón los alumnos se sienten agredidos, además, aseguran que dicho profesor les hablaba con groserías y al inicio del ciclo escolar les pregunta “si se van a llevar”.

ii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?

Durante una “sesión de apoyo” a tres alumnos de segundo grado que presentaban dificultad con matemáticas se revisaron los cuadernos de dicha asignatura y cuando la maestra especialista revisaba el cuaderno de un alumno diagnosticado con TDA se dio cuenta que no tenía orden, además, le faltaban muchos apuntes y ejercicios que resolver, ante esta situación le pregunté a la maestra especialista que se podía hacer con este alumno pero su respuesta fue con una actitud muy tranquila diciendo “él ya no va aprender”.

iii. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?

Durante una observación en clase de inglés se llevaba la dinámica de pronunciar las palabras que la profesora apuntó en el pizarrón y Carlos tenía dificultad para pronunciar, entonces, uno de sus compañeros mencionó: “él no puede”, pero cuando lo hizo de manera correcta la maestra miró a Carlos sonriendo y dijo: “very good” “aquí todos pueden”, Carlos también sonrió y siguió practicando.

iv. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?

En cada oportunidad el personal de la escuela trataba de hacer conciencia en los alumnos para que éstos se esforzaran en lograr sus objetivos, por ejemplo, cada bimestre que se entregaban los reconocimientos a los mejores promedios la directora daba un pequeño discurso felicitando el esfuerzo de esos alumnos para lograr dicho reconocimiento. Por otra parte, se observaron en algunas pláticas con alumnos a algunas profesoras mencionar que necesitaban esforzarse más si querían obtener buenos resultados en todas sus asignaturas, especialmente estas pláticas surgían durante la hora que se asigna semanalmente para tutoría en donde los tutores deben organizar actividades y/o pláticas para tratar diferentes temas con su grupo tutorado.

v. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?

Se llevó a cabo una ceremonia en honor al día de las madres y día del maestro en donde parte interesante fue que se nombraban los alumnos con los promedios más altos y se les entregaba un reconocimiento. Este registro responde a la presente pregunta ya que estaban valorando únicamente a aquellos alumnos que tenían buenas calificaciones sin tomar en cuenta el esfuerzo que realizaban aquellos que no tenían tan buenos resultados académicos (calificaciones).

vi. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?

Cuando subí por Fernanda para brindarle apoyo académico se encontraba en clase de matemáticas y el profesor me mostró el resultado de su examen el cual tenía cero de calificación ya que sus respuestas eran totalmente incongruentes con lo que le estaban preguntando, ante esta situación, el profesor comentó que posiblemente Fernanda tenía algún problema de tipo médico ya que como mencionó textualmente: “su intelecto no da para estar en esta escuela” y solicitó realizarle alguna prueba para medir su Coeficiente Intelectual (CI) aunque le expliqué que la USAER no realizaba pruebas de este tipo.

vii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?

Durante una entrevista con algunos alumnos de diferentes grados y grupos, se les preguntó si consideraban que en esta escuela podía tener grandes logros, un alumno de 2° respondió que sí, por lo pronto esperaba tener acceso a una buena preparatoria y quien lo motivaba para tener altas expectativas eran sus padres o sus compañeros, pero ningún otro miembro de la comunidad escolar.

viii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?

La promotora de lectura organizó una actividad para toda la escuela que consistía en prestarle a cada alumno una revista científica de la cual debería elegir un artículo que le pareciera interesante y después de leerlo tendrían que elaborar una reseña con un dibujo que ilustrara el texto, escribir correctamente la referencia de la revista y, por último, tenían que exponer su trabajo en clase. Ante esta situación algunos alumnos se sintieron muy nerviosos ya que (especialmente los de primero) no sabían elaborar una reseña y algunos otros se ponían muy nerviosos al pasar a exponer su trabajo, sin embargo, el alumno Carlos de primer grado (quien presentaba barreras para el aprendizaje y la participación social) realizó un buen trabajo tanto escrito como oral, esto agradó mucho a la promotora de lectura quien normalmente tenía dificultades con el alumno y ante su asombro por el buen trabajo pidió al resto de los compañeros que le dieran un aplauso a Carlos, así, reconoció su esfuerzo y lo felicitó por su resultado satisfactorio frente al resto de sus compañeros.

ix. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas?

Frente a los alumnos se evitaba el uso de estereotipos y etiquetas ya que si algún docente ofendía de esta manera a uno de los alumnos podía tener muchos problemas, sin embargo, estando presente en pláticas informales entre docentes se

expresaban de manera muy diferente, por ejemplo, los maestros de educación física y la prefecta comentaban en el salón de la UDEEI que dos alumnas de tercer grado mantenían una relación amorosa y por lo tanto tenían preferencias homosexuales, uno de los profesores les contaba esta situación y la prefecta respondió muy sorprendida exclamando “¡ah son libáis!”, en otra ocasión la misma prefecta se refirió a un alumno como “lacra” ya que se comentó en una junta de CTE que dicho alumno provenía de una colonia llamada el peñón de los baños.

x. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

xi. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?

Varios de los alumnos inscritos en ese ciclo escolar tuvieron hermanos (as) que salieron de esta secundaria con buenos resultados y por esta razón sus padres decidían inscribir también a sus hijos menores pensando que obtendrían los mismos resultados de sus hermanos, sin embargo, no siempre era así, por ejemplo, el alumno Carlos es uno de esos casos en donde su hermana salió muy bien y todos los profesores tenían un buen recuerdo de ella pero a Carlos no le gustaba esa escuela y le molestaba que en repetidas ocasiones lo comparaban con su hermana, aun así, esta situación no importaba a su mamá quien se aferraba a que su hijo estudiara ahí como su hermana mayor.

xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?

En esta secundaria los resultados en cuanto a calificaciones era muy importante, por esta razón no había opiniones negativas hacia los alumnos con más altos logros, por el contrario, estos eran bien vistos por el personal y como un reto para aquellos que competían por las calificaciones.

xiii. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no de resultados?

Durante la última junta de CTE se expusieron los nombres de los alumnos de cada grado que presentaban mayor número de asignaturas reprobadas y la directora planeaba una última estrategia para apoyarlos, sobre todo a los de 3° para que no tuvieran problemas con su certificado, ante esta situación, el maestro de matemáticas dijo en voz alta: “no maestra, su coeficiente ya no da para más”.

A.2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.

Tabla XI. Resultados de la dimensión A2.2 El personal, lo miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad educativa de apoyo como el incremento del logro académico?		X
ii. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?		X
iii. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?		X
iv. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?		X
v. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?	X	
vi. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad, independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?		X
vii. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?		X
viii. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?		X
ix. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?		X
x. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?		X
xi. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?		X

i. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad educativa de apoyo como el incremento del logro académico?

Como se ha mencionado anteriormente, esta escuela se caracterizaba por tener un alto nivel de competencia entre los alumnos respecto al logro académico, por esta razón, se considera que no era tan importante la construcción de una comunidad a comparación del incremento de logro académico, o bien, la construcción de una comunidad educativa de apoyo quedaría como la última de las prioridades.

ii. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?

Aunado a la pregunta anterior, se considera que en esta secundaria se valoraba más la independencia de los alumnos a comparación de la colaboración ya que en la práctica, los profesores preferían dejar tareas de manera individual tanto en clase como fuera de la escuela, ya que consideraban que si trabajaban juntos dentro del salón era más fácil que los alumnos se dispersaran y comenzaran a jugar y a comentar temas que no estaban relacionados con la clase. Por esta razón, los alumnos estaban acostumbrados a trabajar de manera individual y cuando era necesario que trabajaran en equipo no tenían una correcta mediación por parte del profesor lo cual tenía como consecuencia que los equipos no trabajaran de manera colaborativa, es decir, algunos miembros del equipo trabajaban más y otros menos, y así los profesores terminaban evaluando de manera individual, aunque el trabajo se haya presentado en equipo.

iii. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?

Durante el tiempo que realicé mis prácticas profesionales en esta secundaria no tuve oportunidad de conocer a un profesor (a) que valorara las diferencias de sus alumnos; generalmente, éstos preferían que todos mantuvieran el mismo ritmo de aprovechamiento y cuando esto no sucedía ya que todos tenían diferentes características, habilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje los docentes se sentían frustrados y comenzaban a tener dificultades con aquellos alumnos (as) que no seguían el mismo ritmo de los demás que se mantenían en el promedio.

iv. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?

Aunado a la pregunta anterior, se considera que los docentes consideraban la diversidad del alumnado como un obstáculo a evitar, por ejemplo, en una plática informal con la maestra especialista me comentó que los maestros de matemáticas, español y taller pusieron calificaciones aprobatorias a un alumno de 2° con TDA para que pudiera realizar su trámite de cambio de escuela y así “poder librarse” como ella mencionó de este alumno que presentaba dificultades en su aprovechamiento escolar.

v. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?

Dicho propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela fue determinado por la directora del plantel ya que constantemente estaba en busca de estrategias para que aquellos alumnos (as) en situación de rezago académico (especialmente los de tercer grado) pudieran obtener mejores resultados, sin

embargo, el propósito solo estaba dirigido a obtener buenas calificaciones, no a construir un ambiente de respeto y colaboración con toda la comunidad educativa y/o mejorar su participación en la misma.

vi. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad, independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?

Se revisó el análisis contextual que la maestra especialista entregaba cada ciclo escolar a la UDEEI; dentro de las barreras que la secundaria enfrentaba se encontraba que por disposición oficial la escuela debía admitir a todos los alumnos sin importar su condición, sin embargo, había profesores que no estaban de acuerdo con la inclusión de alumnos vulnerables (con dificultades emocionales, THDA (H), alumnos con problemas de conducta y con bajo nivel académico), no obstante, la directora aceptaba (por normativa) a todos los alumnos y mostraba una buena actitud para buscar estrategias que permitieran la participación social y aprendizaje de dichos alumnos.

vii. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?

Cuando llegué al salón de UDEEI la promotora de lectura y la maestra especialista revisaban juntas el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011a) ya que la promotora de lectura no conocía este documento y parecía sorprendida por el nuevo modelo educativo de inclusión ya que expresaba frases como: “con esto ya nos fregamos porque tenemos que atender a todos”, “ya no se pueden dar de baja aunque no puedan con el nivel de la escuela” y con un tono de preocupación le dice a la maestra especialista mirándola fijamente a los ojos: “vamos atrasados”, posteriormente le pidió prestado el documento a la maestra especialista para estudiarlo.

viii. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?

En diversas pláticas informales con la maestra especialista respecto al tema de inclusión ésta comentaba textualmente: “todas las escuelas tienen la obligación de recibir a todos los niños sin importar las condiciones que tengan, si no, se pueden meter en problemas por discriminación” es decir, ella asumía que con aceptar a todos los alumnos en el plantel éstos ya estaban incluidos, sin profundizar en el proceso infinito que abarca dicho tema. Respecto al resto del personal no se tiene una idea clara de lo que consideraban como “inclusión”.

ix. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?

Durante el tiempo que realicé prácticas profesionales en esta secundaria no fue posible observar exactamente la idea que la comunidad tenía de exclusión, sin embargo, el hecho de que un alumno fuera expulsado de la escuela era visto como un castigo que el alumno merecía por incumplir con las reglas de la escuela y si algún alumno con barreras para el aprendizaje y la participación social decidía cambiar de escuela por el alto nivel académico que ésta exigía, dicho alumno y su familia eran apoyados y motivados especialmente por el personal del consejo escolar para abandonar la institución argumentando que en otra escuela con un “nivel más bajo” se sentirían mejor.

x. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?

Aunado a la pregunta anterior, se puede considerar que los miembros de la escuela no asumían tal responsabilidad ya que no se conoce el concepto que éstos tenían respecto a la inclusión, sin embargo, algunos de ellos buscaban estrategias para favorecer a aquellos alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social sin considerar estas acciones específicamente como inclusión.

xi. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.

Tabla XII. Resultados de la dimensión A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	X	
ii. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status de su trabajo o si están o no empleados?	X	
iii. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?		X
iv. ¿Considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?		X

Tabla XII. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
v. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?		X
vi. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos?		X
vii. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?	X	
viii. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado y sus familias?	X	
ix. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independiente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?	X	
x. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?		X
xi. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?		X

i. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?

En esta secundaria las diferencias de las estructuras familiares eran respetadas ya que no se observó que hicieran distinción alguna con aquellos alumnos provenientes de familias en donde los padres eran divorciados o cuando el cuidado de los mismos estaba a cargo de los abuelos, sin embargo, esta situación era un factor a considerar cuando dicho contexto afectaba el rendimiento académico en el alumnado.

ii. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status de su trabajo o si están o no empleados?

Durante el tiempo de observaciones no fue posible identificar algún evento en donde se discriminara a alguno de los padres o madres debido a su status social o situación laboral, por esta razón se considera que en la secundaria se valoraba de igual manera a las familias de los alumnos.

iii. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?

En esta escuela no había variedad de lenguas de origen ya que todos los alumnos tenían como lengua materna el español, por lo tanto, ésta no se consideraba como una contribución positiva para la vida escolar.

iv. ¿Considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?

Como se mencionó en la pregunta anterior, en esta secundaria todo el alumnado hablaba español y no se observaron distintos acentos por parte de algún alumno o del personal, por lo tanto, dichas formas de hablar no enriquecían a la vida y a la sociedad.

v. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?

De igual manera, en la presente pregunta no se puede hacer el comparativo respecto al valor que daban al alumnado y personal con y sin discapacidad ya que en la comunidad no había personas con discapacidad.

vi. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos?

Durante la junta de CTE el profesor de matemáticas solicitó al subdirector que no diga los lunes por el micrófono que todos los alumnos son excelentes “porque no lo son, no sé qué hacen en esta secundaria. Tenemos buenos alumnos, regulares y pésimos” como mencionó textualmente el profesor, además, mencionó que no hay que victimizar a los alumnos para que no sean irresponsables.

vii. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?

Dentro de las aulas no era posible exponer el trabajo de todos los alumnos debido al reducido tamaño de las instalaciones, sin embargo, se realizó un proyecto a nivel escolar en día de muertos el cual constaba en adornar un cráneo de calavera con temática y materiales a elección de los alumnos, dichos trabajos contaron como evaluación para la asignatura de español y todos fueron expuestos en el patio y pasillos de toda la escuela sin importar que se consideraran bonitas o feas, las calaveras que recibieron más votos a favor ganaron un reconocimiento por parte de los directivos.

viii. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado y sus familias?

Durante el tiempo que se realizaron prácticas profesionales en esta secundaria no fue posible observar una boleta de calificaciones del alumnado, sin embargo, se entiende que dicho documento era comprensible para los alumnos (as) y sus familias ya que en ningún momento se observaron descontentos o solicitudes de aclaración por ningún miembro de la comunidad respecto a dicho tema.

ix. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independiente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?

En dicha secundaria no se observó discriminación relacionada con diferencias de género o sociales, sin embargo, la importancia de los logros del alumnado radicaba únicamente en el aspecto académico, es decir, se reconocía únicamente a aquellos alumnos con un promedio sobresaliente a comparación del resto del alumnado sin tomar en cuenta las diferencias de los mismos.

x. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?

La mayoría de los alumnos de tercer grado lograban obtener el certificado que acreditaba la culminación de educación obligatoria, no obstante, la mayoría de los alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social en este grado no lograba obtener dicha acreditación y en algunos casos no terminaban el ciclo escolar.

xi. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?

Durante el tiempo de observación en esta secundaria no se dio el caso en que alguno de los alumnos tomara la decisión de incorporarse al mundo laboral, tampoco aquellos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social, ya que, a pesar de no tener un rendimiento adecuado a las condiciones de la escuela, expresaban su deseo por seguir estudiando a nivel medio superior y algunos de ellos ya habían pensado en la carrera que les gustaría estudiar a nivel licenciatura.

A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.

Tabla XIII. Resultados de la dimensión A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?		X
ii. ¿Sienten los estudiantes que gustan a los docentes?		X
iii. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?	X	
iv. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?	X	

Tabla XIII. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
v. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?		X
vi. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?		X
vii. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña en el centro?		X
viii. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?		X
ix. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?		X
x. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?	X	
xi. ¿Se acepta que el personal pueda expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?	X	
xii. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?	X	
xiii. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, duchas y armarios, en buenas condiciones?	X	
xiv. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en las duchas y en educación física?	X	

i. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?

No todos los estudiantes eran conocidos por los miembros del personal, sólo se conocía bien a aquellos que sobresalían por sus altas calificaciones y se consideraban de “excelencia” y aquellos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social, el resto de los alumnos que no tenían problemas con su conducta y su promedio no bajaba de ocho pasaban desapercibidos ante el personal de la escuela.

ii. ¿Sienten los estudiantes que gustan a los docentes?

Aquellos alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social eran quienes consideraban que les caían mal a sus maestros y algunos también pensaban que caían mal a sus compañeros, por ejemplo, la alumna Fernanda quien en una entrevista mencionó textualmente: “es que todos me odian”, por esta razón se considera que no todos los estudiantes sienten que gustan a sus maestros.

iii. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?

Está claro que no todos los docentes daban un trato afectivo al alumnado, sin embargo, otros docentes especialmente del sexo femenino mostraban afecto respetuoso por sus alumnos como la maestra de física quien se preocupaba por los problemas que sus alumnos tuvieran, además, se daba tiempo para platicar con ellos y aconsejarlos a manera de favorecer su situación.

iv. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?

En todas las observaciones realizadas durante las clases tanto alumnos como docentes se saludaban y despedían, algunos docentes solo mencionaban “buenos días” y “hasta luego”, otras maestras preguntaban de manera afectiva “¿Cómo están?” y al despedirse daban recomendaciones de hacer sus tareas sin falta o desearles que descansaran en fin de semana.

v. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?

El rol en la secundaria era muy marcado entre considerar a los docentes como portadores de todo el conocimiento y los alumnos como receptores del mismo, sin tomar en cuenta que dentro del proceso todos pueden aprender y al mismo tiempo todos pueden enseñar.

vi. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?

Como se ha mencionado anteriormente, en la secundaria se daba un alto valor a los resultados en cuanto a calificaciones, por esta razón es evidente que no se valoraba a los alumnos como personas sino en relación a sus resultados académicos.

vii. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña en el centro?

Durante el tiempo que realicé prácticas profesionales en esta secundaria considero que no me sentí valorada y apoyada por algunos miembros de la escuela ya que al presentarme en una junta de CTE y comentar, por ejemplo, las diferentes formas para evaluar al alumnado (evaluación auténtica del aprendizaje) uno de los maestros respondió “no gracias, no tenemos tiempo para leer, y así, en diferentes situaciones durante las 480 horas.

viii. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?

Durante el tiempo que se realizaron observaciones en la secundaria no se dio alguno de estos eventos significativos, por esta razón no se puede considerar que había una reacción apropiada.

ix. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?

Como se ha mencionado anteriormente, en la secundaria no había alumnos miembros de alguna comunidad originaria ni hablantes de lenguas maternas diferentes al español.

x. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?

En la mayoría de los casos, eran algunos de los docentes quienes apoyaban emocionalmente al alumnado, o bien, eran enviados con la maestra especialista para que ella les brindara el apoyo necesario. Por otra parte, si eran los docentes quienes requerían el apoyo se complicaba acudir a alguien dentro de la escuela, aunque en esta situación era el subdirector quien ayudaba al personal en dicho tema.

xi. ¿Se acepta que el personal pueda expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?

Era en las juntas de CTE que los docentes comentaban los casos más relevantes relacionados con los alumnos, en dicho espacio podían expresarse positiva y negativamente, aunque no se sabe si esto era con la finalidad de superarlos como enuncia la pregunta.

xii. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?

Como se ha mencionado anteriormente, tanto alumnos como maestros se respetaban mutuamente, no obstante, había excepciones en donde algunos profesores, especialmente el de química humilló a algunos alumnos frente al resto del grupo y en otra ocasión el mismo profesor humilló a la maestra de física preguntándole si era tonta o no sabía leer al tratar de abrir su estante por equivocación, aun así, se puede considerar que el personal evita las humillaciones en general.

xiii. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, duchas y armarios, en buenas condiciones?

La infraestructura de la escuela en general se mantenía en buenas condiciones ya que la comunidad en general evitaba rayar y/o maltratar el mobiliario, además, una vez al año se reunían alumnos, padres de familia y docentes para lavar y pintar aquellas áreas que lo necesitaban, en especial las aulas.

xiv. *¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en las duchas y en educación física?*

En la escuela no había vestidores o duchas destinados a los deportes, sin embargo, durante las clases de educación física no fue posible observar si se respetaba la intimidad del alumnado mientras se preparaban para dichas actividades, aun así, en ningún momento se dio alguna situación negativa respecto a dicho tema.

A.2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.

Tabla XIV. Resultados de la dimensión A.2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?	X	
ii. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?	X	
iii. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?		X
iv. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?		X
v. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?	X	
vi. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?		X
vii. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado “con necesidades educativas especiales”?		X
viii. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?		X
ix. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con “necesidades especiales” con el resto?		X
x. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?		X

i. ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?

Durante una sesión de apoyo académico con Fernanda en el salón de la UDEEI, se presentó la profesora de física y conversamos respecto a su situación académica y de comportamiento ya que, la alumna se mostraba indiferente ante el estudio y cualquier relación con sus compañeros y/o profesores, la maestra la describió “como ausente”, enseguida se enfocó a conversar con ella y le mencionó que le interesaba su bienestar emocional antes que su situación académica, la maestra se conmovió a tal grado que llegó al borde de las lágrimas, enseguida la maestra le dio su número telefónico por si en algún momento Fernanda quería platicar con ella.

ii. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?

La directora de la secundaria se preocupó por la salud física y emocional de un alumno de 3° y me solicitó conversar con él ya que éste presentaba complicaciones en el ámbito educativo debido a una fuerte gastritis nerviosa ocasionada por un cambio significativo puesto que su mamá planeaba irse a vivir a Pachuca, pero el alumno no estaba de acuerdo ya que temía al cambio de ciudad, no conocer a nadie y dejar a los amigos que tenía en esta secundaria.

iii. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?

En la junta de CTE del mes de marzo el equipo técnico de orientación mencionó un nuevo proyecto para evitar el rezago educativo mediante un cuadernillo de seguimiento que llevarían aquellos alumnos que presentaban materias reprobadas, el cual debía firmar cada profesor al final de la clase y calificar cómo fue el desempeño del alumno ese día y algunas observaciones de ser necesario. Al mismo tiempo, el cuadernillo deberían firmarlo diario los padres de familia para que estuvieran enterados del desempeño académico de sus hijos, sin embargo, comentaba el orientador que en ocasiones los profesores no los quieren apoyar firmando dicho cuadernillo a los alumnos porque “siempre” llevan prisa. Ante este comentario, el profesor de matemáticas respondió que “ellos son el obstáculo principal” porque no tienen interés en el estudio.

iv. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?

Generalmente las barreras para el aprendizaje y la participación social eran atribuidas a cuestiones independientes del alumno, por ejemplo: situaciones médicas

como el TDA/H, problemas de conducta, situaciones familiares, etc. Y no se consideraba que dentro del plantel se originaban dichas barreras que impedían a los alumnos desarrollarse favorablemente a pesar de no tener ninguna discapacidad.

v. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?

En la junta de CTE del mes de enero, se comentó el caso de Gian Franco quien presentaba barreras para el aprendizaje y la participación social además de problemas en casa ya que según su papá no había una buena relación con la madre del alumno, por esta razón no tenía la atención que requería por parte de ambos padres, esta situación se tomó en cuenta por parte de su asesora y la maestra especialista para considerar que el contexto en el cual se desarrollaba el alumno repercutía directamente en su aprendizaje.

vi. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?

Retomando la pregunta anterior; la promotora de lectura quien era asesora del grupo de Gian Franco, le solicitó al padre del alumno un estudio psicopedagógico para poder realizar los ajustes necesarios, sin embargo, el papá de Gian se negó a realizar dicha evaluación y como resultado, la maestra tampoco realizó adecuación alguna.

vii. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado “con necesidades educativas especiales”?

Durante una junta de CTE se trató el caso de un alumno de nuevo ingreso que llegó de otra escuela sin calificaciones del primer bimestre. De acuerdo con un maestro que platicó con él, refiere que ya lo habían expulsado de dos escuelas debido a su mala conducta ya que era agresivo con sus compañeros, mientras el profesor comentaba esta situación una maestra exclamó: ¡Es una fichita! y otra maestra respondió ¡Fichota!, posteriormente, el maestro comentó que el alumno vivía en una colonia llamada "el peñón de los baños" cuando el profesor mencionó esto, varios maestros expresaron al mismo tiempo: "uuuuhhh" y la misma prefecta que estaba sentada a mi lado dijo: "pura lacra".

viii. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?

En una observación durante una junta en la que se encontraban presentes la mamá de Fernanda, el subdirector y la maestra especialista con la finalidad de establecer acuerdos para beneficio del aprendizaje de Fernanda, el subdirector y la maestra

especialistarecomendaron en tres ocasiones durante la junta cambiar a la niña otra escuela donde “haya menos alumnos y tenga una atención más especializada”.

ix. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con “necesidades especiales” con el resto?

Los docentes comparan los resultados académicos que obtienen los alumnos considerados como “regulares” con aquellos alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social, esperando que éstos sean similares sin considerar las diferencias que existen entre cada uno de los alumnos.

x. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?

En una junta de CTE se emitió el informe de los alumnos que presentaban problemas de salud, rezago académico, reprobación y conducta, dicho informe se daba a cargo de la UDEEI y una maestra comentó que "se deberían llevar a otra escuela a los niños que tienen problemas" ante esta situación los profesores apoyaron el comentario de la maestra como si la mayoría estuviera de acuerdo con que los alumnos con NEE debían ser excluidos.

A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Tabla XV. Resultados de la dimensión A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la “raza”, el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?		X
ii. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia?		X
iii. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?		X
iv. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?		X
v. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?		X
vi. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas...)?	X	
vii. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbianas como opciones sexuales legítimas?		X

Tabla XV. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
viii. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?		X
ix. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?		X
x. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?		X
xi. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?		X
xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?		X
xiii. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como dificultades prácticas?		X

i. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la “raza”, el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?

En repetidas ocasiones (mínimo una o dos veces al día) cuando subía por los alumnos para trabajar en el salón de la UDEEI y mencionaba su nombre para solicitar su salida al profesor en turno, el resto de los compañeros hacían expresiones como: “tsss” o gesticulaciones con rostro y manos en tono de burla que evidenciaba al alumno mencionado, ante esta situación, el profesor(a) no pedía respeto para sus compañeros, al contrario, algunos profesores hacían comentarios como: “por fin...”, “¡gracias!” (En tono de burla), y en ocasiones, apoyaban las gesticulaciones del resto de los alumnos en tono de burla.

ii. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia?

Durante el tiempo que se realizaron observaciones no se registró algún dato que diera respuesta a la presente pregunta.

iii. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?

Como se ha mencionado anteriormente, la visión de los docentes respecto al alumnado era homogeneizadora, por esta razón, no eran conscientes de que las políticas y las prácticas debían reflejar la diversidad del alumnado.

iv. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?

En esta secundaria no había alumnado proveniente de pueblos originarios o afrodescendientes, por esta razón, se considera negativa la presente pregunta.

v. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?

Durante el tiempo que se realizaron observaciones no se dio la oportunidad de obtener información en torno a la visión que tiene la comunidad en la secundaria respecto a las religiones y diversas culturas, por esta razón, la pregunta se considera negativa.

vi. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas...)?

Cuando era necesario realizar trabajos que implicaran fuerza física (por ejemplo, cargar libros) pedían favor a alumnos de sexo masculino, sin embargo, en ningún momento se observó que el personal o el alumnado estereotipara por razones de género.

vii. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbianas como opciones sexuales legítimas?

En una plática informal, el profesor de educación física comentó que una alumna de 3° (menciona su nombre) le confesó que tiene “preferencias sexuales por las niñas” ante esta situación, la prefecta quien también se encontraba presente mencionó en tono y con una sonrisa de burla “¡Es libáis!” y todos comienzan a reír.

viii. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?

ix. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?

x. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?

En las preguntas *viii*, *ix* y *x* del presente ítem no fue posible dar respuesta ya que como se ha mencionado anteriormente, en la secundaria no había alumnos que presentaran alguna discapacidad. Por lo tanto, la respuesta se considera negativa.

xi. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?

Se realizó una actividad de lectura en voz alta por parte de madres de familia en el grupo de 1°C, la dinámica consistía en que cada uno de los alumnos leía un párrafo del libro que en ese momento era una novela titulada “Las batallas en el desierto” de José Emilio Pacheco, la dinámica marchaba bien hasta que fue el turno de leer a un alumno que presentaba problemas de lenguaje ya que no podía pronunciar la letra “r, rr” ante su situación, el alumno se esforzaba bastante en tratar de pronunciar dicha letra, sin embargo, al ver su dificultad, varios de sus compañeros se miraban mientras él trataba de pronunciar dichas letras y sonreían a manera de burla.

xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?

xiii. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como dificultades prácticas?

En las preguntas *xii* y *xiii* de presente ítem no fue posible dar respuesta ya que como se ha mencionado anteriormente, en la secundaria no había alumnos que presentaran alguna discapacidad. Por lo tanto, la respuesta se considera negativa.

B. Elaborar políticas inclusivas.

Los indicadores establecidos para esta dimensión son:

B.1 Desarrollar una escuela para todos.

Tabla XVI. Resultados de la dimensión B.1 Desarrollar una escuela para todos.

B.1 Desarrollar una escuela para todos	Índice	Escuela
B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.	9	6
B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.	9	5
B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	8	1
B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	7	0
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.	10	4
B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	11	4

B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

Tabla XVII. Resultados de la dimensión B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?	X	
ii. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?	X	
iii. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?		X
iv. ¿Hay una estrategia clara para eliminar las barreras al nombramiento del personal con discapacidad?		X
v. ¿Favorecen de forma desproporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?	X	
vi. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?		X
vii. ¿Es un criterio especial para el nombramiento del personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?	X	
viii. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?	X	
ix. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?	X	

i. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?

Durante el ciclo escolar 2014-2015 llegó nuevo personal al área de orientación y dos profesores más, del mismo modo, se abrió la convocatoria para que los docentes que así lo desearan ocuparan lugares administrativos en la dirección mediante una evaluación.

ii. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?

Como se ha mencionado anteriormente, dentro de la comunidad no se observaron situaciones que hicieran referencia a discriminación por género. El puesto directivo más importante jerárquicamente dentro de la secundaria lo ocupaba una mujer y el puesto de subdirector lo ocupaba un hombre, por esta razón se considera que había un equilibrio de género en los puestos directivos.

iii. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

iv. ¿Hay una estrategia clara para eliminar las barreras al nombramiento del personal con discapacidad?

Dentro de la secundaria no había personal que presentara alguna discapacidad, por esta razón no se sabe si hay una estrategia para eliminar dichas barreras y la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

v. ¿Favorecen de forma desproporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?

Generalmente, el apoyo al personal por parte de los directivos era de manera equitativa, sin embargo, algunos docentes y especialmente alumnos denunciaron que en diversas ocasiones se quejaron del maestro de química con la directora, pero ésta hacía caso omiso ante los malos tratos y humillaciones a algunos de los alumnos.

vi. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?

Durante el tiempo que se realizaron observaciones en la secundaria no se supo de metas o estrategias para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal, por esta razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

vii. ¿Es un criterio especial para el nombramiento del personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?

Durante varios años y aproximadamente hasta principios del ciclo escolar 2014-2015 la promotora de lectura era la profesora titular de biología y asesora del grupo 2ºB, sin embargo, en varias ocasiones llegaron quejas hasta la dirección en donde varios alumnos mencionaron que la maestra era muy agresiva con ellos, los exponía frente al grupo, hacía comentarios y burlas ofensivas hacia algunos alumnos a tal grado que confesaron tenerle miedo; ante esta situación los directivos decidieron retirarla de grupo para nombrarla promotora de lectura y encargada de la biblioteca.

viii. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?

Cuando alguno de los docentes tiene que faltar o llegar tarde dejaba un “banco de reactivos” con los prefectos que eran quienes se encargaban de supervisar al grupo y asignar las actividades sugeridas por el profesor (a).

ix. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?

Durante el tiempo que se realizaron observaciones, se mantuvo la estabilidad en la plantilla del personal ya que ninguno de ellos dejó de laborar para la institución, únicamente se unieron a la plantilla cuatro docentes, por esta razón se pudo tener una continuidad con el desarrollo de planes.

B.1.2 Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.

Tabla XVIII. Resultados de la dimensión B.1.2 Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo, en la que puede ser también una nueva localidad	X	
ii. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal se sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un “nosotros” que les excluya?		X
iii. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?		X
iv. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?	X	
v. ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?	X	
vi. ¿Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo también las contribuciones del nuevo personal?	X	
vii. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?	X	
viii. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?		X
ix. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?		X

i. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo, en la que puede ser también una nueva localidad?

En una plática informal con la maestra especialista le pregunté cómo la habían recibido en esta secundaria y me comentó que fue un poco complicado ya que nunca había trabajado en secundaria y entre los mismos maestros le comentaban “cuídate de tal maestro, sobre todo del maestro de química”.

ii. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal se sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un “nosotros” que les excluya?

Considerando mi experiencia como parte del nuevo personal, me sentí la mayoría de las veces como un “externo” posiblemente porque mi paso por la secundaria era temporal,

así, en pláticas informales la maestra especialista se expresaba en ocasiones utilizando el “nosotros” por ejemplo, “nosotros trabajamos de esta manera con los alumnos”.

iii. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?

No hay un plan de bienvenida para personal nuevo, sólo la directora lo menciona en la junta de CTE a manera de presentación y las actividades continúan normalmente.

iv. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?

En esta secundaria se asignaban tutores a los docentes recién llegados para apoyarlos con su labor, sobre todo cuando los docentes son recién egresados. La promotora de lectura quien tiene como profesión ingeniero químico era tutora del nuevo profesor de matemáticas (cabe mencionar que éste todavía no tenía mucha experiencia en la docencia) y durante una plática informal comenta la promotora de lectura quejándose de él porque tiene dificultades en tratar con los padres de familia “un día de estos lo voy a matar, es un bruto”.

v. ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?

Continuando con mi experiencia como nuevo miembro del personal, me presentó la directora en la junta de CTE y les comenté brevemente a los docentes las diferentes teorías y prácticas educativas que estaba aprendiendo en la universidad a manera de ofrecer apoyo si en algún momento era necesario, ante esta situación el profesor de química dijo despectivamente “no tenemos tiempo de leer, gracias” en ese momento me sentí poco valorada, sin embargo, con el paso del tiempo, algunos profesores se acercaron a mí con interés de saber los conocimientos que adquiere un psicólogo educativo y con gusto les comenté.

vi. ¿Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo también las contribuciones del nuevo personal?

En el horario de clases de los alumnos se destinaba una hora a la semana para una clase llamada tutoría en donde se daba la oportunidad para que los docentes tutores y miembros del consejo escolar trabajaran distintos temas que resultaran de interés al alumnado, por ejemplo, yo tuve la oportunidad de implementar un taller de comprensión lectora con dos grupos de primero y tres grupos de segundo grado el cual fue gratificante para mi experiencia personal.

vii. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?

Como se mencionó anteriormente, cada docente de nuevo ingreso tiene un tutor que le apoya para adaptarse a la escuela, en mi caso, la maestra especialista quien era

mi tutora me proporcionó la información que necesitaba respecto a los alumnos que integraban la plantilla de la UDEEI, de igual forma, la promotora de lectura era la tutora de la maestra de biología y el maestro de matemáticas que también se acababan de integrar a la plantilla del personal.

viii. *¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?*

Aunado a la pregunta anterior se considera que no se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional, ya que en mi caso se me brindó la información básica y cuando fue necesario tener información adicional la busqué individualmente.

ix. *¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?*

Cuando el nuevo maestro de orientación comentó en la junta de CTE que hacía falta trabajar de manera colaborativa con los docentes para apoyar al alumnado que presentaba problemas de bajo rendimiento y conducta, varios de ellos respondieron de manera desinteresada argumentando que “los alumnos son flojos y por más cosas que hagan si ellos no quieren nadie los podría ayudar”.

B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

Tabla XIX. Resultados de la dimensión B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas?		X
ii. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela?		X
iii. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?		X
iv. ¿Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en escuelas especiales, y a sus familias para que asista a la escuela?		X
v. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?		X
vi. ¿Hay evidencia de un aumento de la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?	X	
vii. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso?		X
viii. ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?		X

i. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas?

Durante una reunión entre el subdirector, la maestra especialista y la mamá de Fernanda se informa a la señora sobre el nulo avance y aprendizaje de su hija quien no socializa, ni participa académicamente, por esta razón el subdirector pide un diagnóstico médico y psicológico de la alumna y cuestiona a la señora si considera que esta escuela sea la apropiada para Fernanda debido al ritmo de exigencia que esta tiene con los alumnos, preguntó esto ya que en repetidas ocasiones se sugería a la señora cambiar a su hija a una escuela en donde pudieran dar respuesta a sus necesidades educativas. De igual forma, durante una junta con la mamá de un alumno de 2°C, su tutora (la maestra de física) y la maestra especialista se comenta el bajo aprovechamiento del alumno y algunas situaciones de mala conducta, la maestra especialista comenta que si no le gusta esta escuela está bien, que puede asistir a otra con un ritmo más bajo, de menor exigencia. Contrariamente a motivar a los alumnos a asistir a esta secundaria se les motiva para asistir a otra escuela en donde puedan adaptarse con un menor nivel de exigencia.

ii. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por esta razón, la misma se considera negativa.

iii. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?

Igual que la pregunta anterior, durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por esta razón, la misma se considera negativa.

iv. ¿Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en escuelas especiales, y a sus familias para que asista a la escuela?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por esta razón, la misma se considera negativa.

v. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por esta razón, la misma se considera negativa.

vi. ¿Hay evidencia de un aumento de la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?

Se puede considerar que la evidencia del aumento de la diversidad en esta secundaria se encuentra en la plantilla de alumnos que requieren los servicios de la UDEEI (aproximadamente 18 alumnos en toda la escuela) ya que de acuerdo con la

maestra especialista en ciclos anteriores no tenían tantos alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación social.

vii. *¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso?*

No se les ha negado la entrada a la escuela ya que como se mencionó anteriormente están obligados a recibir a todo el alumnado, sin embargo, durante una plática informal la maestra especialista me comenta que esta escuela no acepta repetidores y que si algún alumno llegaba a reprobado el año tendría que irse a otra escuela.

viii. *¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?*

Se revisó el análisis contextual que la maestra especialista entregaba cada ciclo escolar a la UDEEI; dentro de las barreras que la secundaria enfrenta se encuentra que por disposición oficial la escuela debe admitir a todos los alumnos sin importar su condición, sin embargo, hay profesores que no están de acuerdo con la inclusión de alumnos vulnerables (con dificultades emocionales, THDA (H), alumnos con problemas de conducta y con bajo nivel académico), no obstante, la directora acepta (por normativa) a todos los alumnos y muestra una buena actitud para buscar estrategias que permitan la participación social y aprendizaje de dichos alumnos.

B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

Tabla XX. Resultados de la dimensión B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?		X
ii. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego, el comedor o cafetería y las exposiciones?		X
iii. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?		X
iv. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?		X
v. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como de personal docente y no docente, los miembros del Consejo Escolar, las familias y otros miembros de la comunidad?		X

Tabla XX. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
vi. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias como parte del proyecto de la escuela?		X
vii. ¿La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal?		X

i. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?

En la secundaria no hay personas con discapacidad, aun así, los espacios no están adaptados en caso que llegaran personas con estas necesidades.

ii. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego, el comedor o cafetería y las exposiciones?

El edificio en el que se encuentra la secundaria es considerado como patrimonio cultural de la humanidad, por esta razón no es posible que sufra ninguna reestructuración a las instalaciones, por esta razón la preocupación a la accesibilidad es nula.

iii. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?

Durante el tiempo que se realizaron observaciones, no se tuvo contacto con organizaciones de personas con discapacidad, por esta razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

iv. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?

Como se mencionó anteriormente, el edificio en el que se encuentra la secundaria es considerado como patrimonio cultural de la humanidad, por esta razón no es posible que sufra ninguna reestructuración a las instalaciones, por esta razón mejorar el acceso a las personas con discapacidad no está incluido en el plan de mejoramiento.

v. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como de personal docente y no docente, los miembros del Consejo Escolar, las familias y otros miembros de la comunidad?

En la secundaria no hay personas con discapacidad, aun así, los espacios no están adaptados en caso que llegaran personas con estas necesidades.

vi. *¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias como parte del proyecto de la escuela?*

Se revisó el análisis contextual que la maestra especialista entregaba cada ciclo escolar a la UDEEI; dentro de las barreras que la secundaria enfrentaba era que los grupos eran muy numerosos (entre 38 y 42 alumnos por grupo) los salones eran reducidos para tener a tantos alumnos, las bancas se encontraban muy juntas una de otra, esto traía como consecuencia una difícil convivencia entre los alumnos, además de un ambiente que no permitía desplazarse entre las filas a los profesores y dificultad para desplazarse y trabajar en equipo. Cabe mencionar que para las últimas clases se encierra mucho calor y esto repercute en la atención de los alumnos.

vii. *¿La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal?*

Como se mencionó anteriormente, el edificio en el que se encuentra la secundaria es considerado como patrimonio cultural de la humanidad, por esta razón no es posible que sufra ninguna reestructuración a las instalaciones, por esta razón mejorar el acceso a las personas con discapacidad no está incluido en el plan de mejoramiento.

B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

Tabla XXI. Resultados de la dimensión B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado?		X
ii. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?		X
iii. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?	X	
iv. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto al manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?		X
v. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?		X
vi. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?		X

Tabla XXI. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
vii. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez a la escuela?	X	
viii. ¿El alumnado nuevo tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?	X	
ix. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre ésta y la Secundaria?	X	
x. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer fácil el cambio?		X

i. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado?

De acuerdo con una entrevista realizada a diversos alumnos respecto a su experiencia de ingreso a esta secundaria (especialmente alumnos (as) primer grado), se negó la existencia de algún programa de acogida a inicio del ciclo escolar, tampoco cuando llegaba algún alumno proveniente de otra escuela a mitad del curso escolar; por esta razón se considera negativa la respuesta a la presente pregunta.

ii. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?

Como se mencionó anteriormente, en la secundaria no había dicho programa de acogida.

iii. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?

Cuando algún padre de familia estaba interesado en obtener información respecto a la secundaria es atendido por el subdirector pedagógico (si éste tiene disponibilidad de tiempo), en caso contrario quien brindaba dicha información era la subdirectora administrativa, sin embargo, se desconoce la existencia de folletos e información por escrito.

iv. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto al manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?

En la secundaria no había programa de acogida ni hablantes de otra lengua diferente al español, por esta razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

v. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?

Cuando había transcurrido el primer bimestre del ciclo escolar ingresó un alumno quien provenía de otra secundaria, de acuerdo con información proveniente de la

directora “tuvieron que admitirlo por disposición oficial” ya que el alumno no presentaba calificaciones de primer bimestre y una conducta poco favorable para su desempeño académico en esta secundaria, por esta razón los docentes confesaron tener poca disposición para apoyarlo y no fue posible emparejarse con aquellos alumnos con mayor experiencia, de hecho no duró más de dos bimestres en la secundaria y fue expulsado por mala conducta.

vi. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?

Aunado a la pregunta anterior, lejos de comprobar cómo se sentía el alumno, fue expulsado poco tiempo después.

vii. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez a la escuela?

En el mes de mayo la institución fue sede para la aplicación del examen de ingreso a secundaria, por lo tanto, era la primera vez que todos los niños entraban al edificio para realizar dicha prueba y como apoyo se designaron a varias personas que formaban parte de la comunidad entre prefectos y madres de familia para apoyarlos a ubicar los sanitarios y regresar a su salón designado.

viii. ¿El alumnado nuevo tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?

Retomando la entrevista realizada a alumnos de primer grado, mencionaron que desde un inicio se les asignó un maestro tutor con quien podían acercarse en caso de presentar dificultades, así éste los acompañaría durante todo el ciclo escolar.

ix. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre ésta y la Secundaria?

En una plática informal con la maestra especialista me comentó que cuando entran los alumnos a primer grado se mantiene un nivel de exigencia bajo durante el primero y segundo bimestre para que éstos logren adaptarse al cambio, pasado este tiempo, los docentes comenzaban a subir significativamente el nivel y en este proceso muchos alumnos no lograban adaptarse, entonces comenzaban a tener problemas de rendimiento académico.

x. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer fácil el cambio?

Durante el tiempo de observación no se obtuvo información respecto a la participación de personal de otra escuela para facilitar el cambio del alumnado, por esta razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

B.1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

Tabla XXII. Resultados de la dimensión B.1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses,...)?	X	
ii. ¿Hay un tratamiento justo para todos los grupos de aprendizaje en términos del uso de recursos, la ubicación de las salas y la designación de docentes y otros profesionales?	X	
iii. ¿Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablan el mismo idioma?		X
iv. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?		X
v. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?		X
vi. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?		X
vii. ¿Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?		X
viii. ¿Es consciente la escuela de los requisitos legales de educar juntos a los estudiantes que experimentan y no experimentan dificultades en el aprendizaje?	X	
ix. ¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?		X
x. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?		X
xi. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?	X	

i. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses...)?

Se desconoce el criterio básico que se utiliza para organizar los grupos, sin embargo, se considera que los grupos son heterogéneos ya que se conforman por hombres y

mujeres, además de observar diversidad de capacidades y habilidades en el alumnado.

ii. ¿Hay un tratamiento justo para todos los grupos de aprendizaje en términos del uso de recursos, la ubicación de las salas y la designación de docentes y otros profesionales?

Si bien se ha comentado que la escuela tiene una infraestructura pequeña, se considera que los recursos se distribuyen equitativamente ya que las aulas de computación y el auditorio se ocupan de acuerdo a horarios y a las necesidades que demande cada clase, además, dado que las aulas tienen un tamaño muy reducido, cuando la clase implica exponer bastantes láminas o trabajos manuales algunos docentes optan por sacar bancas al patio y trabajar en este espacio.

iii. ¿Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablan el mismo idioma?

En una plática informal con la alumna Fernanda me comenta que su mamá no está de acuerdo en su amistad con Brenda ya que un día anterior la maestra especialista le dijo que Brenda no le convenía como amistad ya que es una niña muy agresiva y problemática, además, que siempre carga con un cúter y en algún momento podría lastimarla o involucrarla en un serio problema, ante esta situación algunos profesores y la mamá de Fernanda no quieren verlas juntas aunque la maestra de español y la de inglés consideran que trabajan mejor juntas a pesar de que en ocasiones ríen mucho durante la clase.

iv. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?

Cuando se trata de organizar equipos para trabajar alguna actividad, la mayoría de los docentes dejan a decisión de los alumnos elegir a los compañeros con los que realizarán la tarea y de este modo se observa que dicha organización se reduce a grupos conformados de acuerdo al nivel de logro, es decir, se reúnen aquellos alumnos que tienen mejor desempeño académico, posteriormente aquellos que su promedio regularmente es igual o menor a ocho y los que tienen “mala fama” se quedan sin equipo y los maestros deben integrarlos a algún equipo aunque la mayoría de los alumnos no están de acuerdo.

v. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?

Aunado a la pregunta anterior, se considera que los docentes no poseen estrategias para prevenir o reducir el descontento de los alumnos por trabajar con aquellos que tienen un nivel de logro más bajo, únicamente, a la hora de evaluar, lo hacen de manera individual y no general a cada equipo.

vi. ¿Cuándo se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?

La respuesta a la presente pregunta se considera negativa ya que en la mayoría de los casos una vez que los equipos han sido conformados los docentes los anotan en sus listas y no hay posibilidad alguna de cambiar de grupos.

vii. ¿Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?

Regularmente cuando se trabaja en equipo siempre son los mismos compañeros que conforman los grupos ya que de esta manera los profesores evitan dificultades de que el alumnado les de quejas debido a su mala organización y convivencia.

viii. ¿Es consciente la escuela de los requisitos legales de educar juntos a los estudiantes que experimentan y no experimentan dificultades en el aprendizaje?

Se considera positiva la respuesta a la presente pregunta ya que dichos requisitos legales los expide la SEP por medio de la UDEEI en donde se estipula que todo el alumnado debe ser educado de la misma manera sin hacer distinción de aquellos que experimentan y no experimentan dificultades de aprendizaje, sin embargo, se desconoce si la escuela es consciente de esta indicación.

ix. ¿Dónde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?

Durante las observaciones realizadas en el ciclo escolar 2014-2015 no se dio esta situación por lo tanto la respuesta se considera negativa.

x. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?

Durante las observaciones realizadas en el ciclo escolar 2014-2015 no se dio esta situación por lo tanto la respuesta se considera negativa.

xi. ¿Cuándo hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?

Las asignaturas optativas son conocidas como talleres y se da la libertad a todo el alumnado de elegir libremente el taller de su preferencia mediante un cuestionario, sin embargo, la mayoría de los alumnos elegía computación como primera opción, razón por la cual se saturaba esta asignatura y le daban preferencia de ingresar a este taller a los alumnos con un mejor desempeño académico.

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Tabla XXIII. Resultados de la dimensión B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	Índice	Escuela
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.	7	4
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.	11	1
B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.	9	2
B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	11	1
B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.	11	0
B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico.	11	1
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	12	3
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.	14	5
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.	13	4

B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.

Tabla XXIV. Resultados de la dimensión B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan general de desarrollo de la enseñanza y del currículum para atender la diversidad en toda la escuela?		X
ii. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?	X	
iii. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?	X	
iv. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto de dichos apoyos?		X
v. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y ésta es dirigida por un miembro del personal con más experiencia?	X	
vi. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el <i>status quo</i> de ciertas áreas profesionales?		X
vii. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?	X	

i. ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan general de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela?

Dichas políticas de apoyo para dar atención a la diversidad se establecen en el MASEE por parte de la UDEEI, sin embargo, éstas no siempre se llevan a cabo mediante la práctica ya que como mencionó textualmente el secretario de la UDEEI en una de sus visitas a la secundaria “la inclusión son puros formatos, eso se queda sólo escrito en el papel”.

ii. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?

Tuvimos la visita de la psicóloga de la UDEEI y me comenta que su labor inicia cuando la maestra especialista agota todos los recursos de apoyo para algún alumno y éste no muestra ningún avance, en la secundaria, la maestra especialista le comentó los casos más difíciles a los que se ha enfrentado, posteriormente la psicóloga revisa los expedientes y hace anotaciones que posteriormente pasará como recomendaciones para la maestra especialista, sin embargo, cuando se fueron, la maestra especialista me dijo que su presencia no sirve de nada por que dichas recomendaciones nunca llegan, sólo se presenta por mero trámite.

iii. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?

En los informes que la maestra especialista entregaba de manera bimestral a la UDEEI (octubre-noviembre) reportó que realizó estrategias de apoyo a profesores mediante la identificación de estilos de aprendizaje de cada uno los alumnos y así planear sus clases a manera de favorecer el aprendizaje de los mismos (cabe mencionar que la maestra especialista me comentó que esta estrategia sólo es un “trámite” ya que los profesores no realizaban adecuación alguna con la información que recibían). También reportó que brindaba apoyo a padres de familia y da seguimiento en casos de alumnos vulnerables con dificultades médicas, emocionales y académicas.

iv. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto de dichos apoyos?

Durante el tiempo que se realizaron observaciones en la secundaria no fue posible obtener información respecto a este tema ya que no era parte específica de los propósitos que buscaba el apoyo hacia el alumnado. Por esta razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

v. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y ésta es dirigida por un miembro del personal con más experiencia?

Cuando el alumnado requería ciertos apoyos era la directora quien coordinaba los mismos ya que la maestra especialista tenía en estadística la lista de alumnos que debía atender por parte de la UDEEI, sin embargo, siempre atendía a más alumnos de los que se encontraban en dicha lista, esto por disposición de la directora ya que

como comentó la maestra especialista “esta era la condición para que la directora de la secundaria aceptara el apoyo externo de la UDEEI”.

vi. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el statu quo de ciertas áreas profesionales?

Se expide un documento dirigido a la UDEEI por el hospital psiquiátrico Juan N. Navarro solicitando que “reduzcan los anisoginios que han producido en un alumno de 2°B debido a la manera en que la UDEEI maneja la situación de dicho alumno”, dicho documento se envió ya que el alumno reconoció que se sentía incomodado por las entrevistas que la maestra especialista le realizaba y la presión que él sentía para aumentar su rendimiento académico, sin embargo, esta situación lejos de ayudarlo a mejorar lo mantenía en un estado de ansiedad.

vii. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?

Cuando llegué al salón de la UDEEI la promotora de lectura y la maestra especialista revisaban juntas el “Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial” ya que la promotora de lectura no conocía este documento y parecía sorprendida por el nuevo modelo educativo de inclusión ya que expresaba frases como: “con esto ya nos fregamos porque tenemos que atender a todos”, “ya no se pueden dar de baja aunque no puedan con el nivel de la escuela” y con un tono de preocupación le dice a la maestra especialista “vamos atrasados”, posteriormente le pidió prestado el documento a la maestra especialista para estudiarlo.

B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

Tabla XXV. B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?		X
ii. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?		X

Tabla XXV. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
iii. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos?		X
iv. ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?		X
v. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?		X
vi. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?	X	
vii. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, vídeo, proyector de transparencias, ordenadores/Internet)?		X
viii. ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?		X
ix. ¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad?		X
x. ¿El personal del centro educativo aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?		X
xi. ¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?		X

i. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?

En una plática informal, la maestra especialista me comentó que recibió el curso de inclusión que se impartía mediante la SEP y era dirigido a aquellos que tuvieran carrera magisterial, sin embargo, la valoración de la maestra especialista sobre el curso no era positiva ya que consideraba que era un trámite que debía cumplir en la parte administrativa, pero los contenidos del curso no los ponía en práctica durante sus actividades con los alumnos de la escuela y aquellos que requerían los servicios de la UDEEI.

ii. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?

Durante el tiempo de observaciones no fue posible obtener información que diera respuesta a la presente pregunta, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, en esta secundaria no se acostumbraba el trabajo colaborativo entre docentes ni entre compañeros.

iii. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos?

Durante el tiempo de observaciones no fue posible obtener información que diera respuesta a la presente pregunta, por lo tanto, se considera negativa.

iv. ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?

Aunado a las preguntas anteriores, no fue posible obtener información que diera respuesta a la presente pregunta, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, en esta secundaria no se acostumbraba el trabajo colaborativo entre docentes ni entre compañeros.

v. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?

Durante la semana no había oportunidad de que los docentes trabajaran en colaboración, además, este tipo de trabajo en grupo no era practicado generalmente entre la comunidad. Lo más cercano a trabajo conjunto se llevaba a cabo durante las juntas de CTE en donde se solicitaba a los docentes trabajar por academias para llenar formatos con la finalidad de mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, aunque esta práctica estaba lejos de ser considerada como trabajo colaborativo.

vi. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?

Una estrategia de trabajo entre los profesores que eran tutores de grupo era el alumno tutor, es decir, cuando un alumno presentaba barreras para el aprendizaje y la participación (por ejemplo los alumnos con TDA/H) se le asignaba un alumno tutor, el cual debería apoyarlo cuando éste tuviera dificultades, por ejemplo, le recordaba que debía anotar la tarea, compartía el número telefónico de su casa para que pudiera asesorarlo si era necesario, le prestaba sus cuadernos para que su compañero pudiera ponerse al corriente con los apuntes que no alcanzó a copiar, etc. Al principio esto daba buenos resultados, sin embargo, llegaba el momento en que los alumnos tutores se cansaban de estar al pendiente de su compañero ya que esto también les representaba un doble esfuerzo al estar pendiente de sus propias actividades escolares y además estar al pendiente de su compañero. En una plática informal, uno de los compañeros tutores comentó "sí soy su amigo, pero no soy su nana" posiblemente les faltó rolar a los compañeros tutores para que no cayera toda la responsabilidad en uno solo.

vii. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, vídeo, proyector de transparencias, ordenadores/Internet)?

En algunas ocasiones los docentes utilizaban la tecnología como recurso para dar sus clases, generalmente con proyectores e internet, sin embargo, no hay evidencia

que dé cuenta de la preparación de los mismos para utilizar otros recursos y complementar el aprendizaje del alumnado.

viii. *¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?*

Algunos profesores se preocupaban por que sus clases resultaran atractivas e interesantes para sus alumnos, por ejemplo, la maestra de español buscaba textos que pudieran gustar al alumnado y así promover el hábito de la lectura, sin embargo, la mayoría de los docentes impartían sus clases de manera tradicional en donde se considera al alumno únicamente como receptor y al profesor como poseedor de todo el conocimiento.

ix. *¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad?*

Como se ha mencionado anteriormente, en la escuela no había casos de alumnos con discapacidad, por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

x. *¿El personal del centro educativo aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?*

Durante el tiempo de observaciones no fue posible obtener información que diera respuesta a la presente pregunta, por lo tanto, se considera negativa.

xi. *¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?*

Durante el tiempo de observaciones no fue posible obtener información que diera respuesta a la presente pregunta, por lo tanto, se considera negativa.

B.2.3 Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

Tabla XXVI. Resultados de la dimensión B.2.3 Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?		X
ii. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de “coordinador de necesidades educativas especiales”?	X	

Tabla XXVI. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
iii. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?		X
iv. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?		X
v. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adición especial a su educación?		X
vi. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?		X
vii. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?	X	
viii. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?		X
ix. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?		X

i. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?

En repetidas ocasiones (mínimo una o dos veces al día) cuando subía por los alumnos para trabajar en el salón de la UDEEI y mencionaba su nombre para solicitar su salida al profesor (a) en turno, el resto de los compañeros hacían expresiones como: “tsss” o gesticulaciones en tono de burla que evidenciaba al alumno.

ii. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de “coordinador de necesidades educativas especiales”?

La persona de la UDEEI encargada de dar servicios a aquellos alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social se denominaba “maestra de apoyo”

iii. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?

Se consideraba que cada uno de los alumnos es diferente, sin embargo el apoyo que se daba a cada uno era muy similar por ejemplo: pedir un cuaderno con todos los apuntes en orden a un compañero, copiar y completar lo que hiciera falta, juntas con padres de familia y de ser necesario, solicitar a los maestros una prórroga para entregar el trabajo aunque sea fuera de tiempo sin considerar sus diferencias en habilidades y conocimientos de cada uno, por esta razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

iv. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?

Como se mencionó anteriormente, el trabajo con los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje es de manera individual y no grupal, por esta razón no se considera que esto mejore las condiciones del resto del alumnado.

v. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adicción especial a su educación?

Se desconoce cómo consideraba la escuela y especialmente la maestra especialista al apoyo que brindaba, por esta razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

vi. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?

Durante las observaciones en esta secundaria se desconoce si había folletos informativos que utilizara la escuela ya que en las pláticas con alumnos y padres de familia no se utilizaba este material como recurso, por lo tanto, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

vii. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?

Para brindar apoyo a los alumnos que conformaban la estadística de la UDEEI no había un plan rígido que tuviera que seguirse, normalmente se trabajaba bajo demanda, es decir, cuando los docentes tenían alguna dificultad con algún alumno, cuando los padres de familia solicitaban el apoyo o cuando se acercaban las evaluaciones del bimestre.

viii. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?

Se considera que dichas políticas están dirigidas al aumento de calificaciones en los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, ya que como se mencionó anteriormente el apoyo consistía en asegurarse de que los alumnos tuvieran los apuntes completos y limpios para que así pudieran “estudiar” para los exámenes y entregar los trabajos y tareas ya que esto tenía un peso considerable para su calificación.

ix. *¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?*

Los alumnos que requieren los servicios de la UDEEI son retirados del salón como se mencionó anteriormente ya que como sugirió la maestra especialista durante una plática informal “es más fácil trabajar con ellos solos aquí (el salón de la UDEEI) que con todos en el aula” esto haciendo referencia a que es fácil que se distraigan y se disperse el resto del grupo con su presencia como un agente externo.

B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Tabla XXVII. Resultados de la dimensión B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados en la política general de la escuela sobre la inclusión?	X	
ii. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado?		X
iii. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con “necesidades educativas especiales”?		X
iv. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?		X
v. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?		X
vi. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no sólo de algunos alumnos en particular?		X
vii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?		X
viii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?		X

Tabla XXVII. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
ix. ¿Los informes de evaluación sobre las “necesidades educativas especiales” se centran en los “puntos fuertes” de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?		X
x. ¿Los informes de evaluación sobre los “alumnos con necesidades educativas especiales” especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?		X
xi. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con “necesidades educativas especiales” especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?		X

i. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados en la política general de la escuela sobre la inclusión?

Dichas prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico son parte del proceso de atención que se establecen en el MASEE y por lo integran la política general de la escuela sobre la inclusión, sin embargo, la evaluación consiste en un test al inicio de curso para conocer los estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado con el propósito de entregar esta información a los docentes y planear sus clases en función de la misma. No obstante, la información obtenida es únicamente un requisito ya que ningún maestro se basa en ella para realizar adecuaciones en pro del alumnado.

ii. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado?

De acuerdo con el control de plantilla de los alumnos que requieren el servicio de la UDEEI en esta secundaria se encontraban cuatro alumnos de segundo y tercer grado que fueron identificados como CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) aunque cabe mencionar que el único indicador que se tomó en cuenta fue su promedio ya que nunca se les realizó ninguna evaluación formal, además, nunca se les brindó ningún tipo de apoyo, ni sabían los alumnos que estaban en dicho listado ya que como me comentó la maestra especialista en una plática informal “cuando los papás se enteran que sus hijos son sobresalientes sólo se interesan en un apoyo económico para ellos como son las becas”. Por esta razón se considera que únicamente se categorizó al alumnado ya que no recibieron ningún tipo de apoyo.

iii. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con “necesidades educativas especiales”?

Se desconoce tal información ya que los apoyos brindados eran únicamente de manera individual, por esta razón se considera negativa la respuesta a la presente pregunta.

iv. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?

Cuando algún alumno requería de apoyos externos como tratamiento psicológico o médico lo que hacía la UDEEI era canalizar a los alumnos (as) a instituciones gubernamentales para recibir la atención necesaria, sin embargo, no había un vínculo directo con dichas instituciones para que éstas contribuyeran a la planificación y desarrollo de la educación inclusiva ya que los reportes que enviaban a la secundaria eran únicamente de manera independiente sin considerar la condición del alumno como parte de un grupo.

v. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?

Como se mencionó anteriormente, no hay un vínculo entre la UDEEI y las instituciones que brindan servicios de apoyo externo para apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo (en una ocasión se enviaron algunas recomendaciones por una psicóloga de una institución externa para que los profesores trataran en el aula con un alumno diagnosticado con TDA, sin embargo, ningún docente siguió dichas recomendaciones).

vi. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no sólo de algunos alumnos en particular?

Como se mencionó anteriormente, no hay un vínculo entre la UDEEI y las instituciones que brindan servicios de apoyo externo.

vii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?

Durante una reunión entre el subdirector, la maestra especialista y la mamá de Fernanda, se solicita a la señora que se realice un estudio médico y psicológico a la alumna ya que sin este las autoridades (subdirector) no pueden ni deben promover a ningún alumno que no tiene diagnóstico y no trabaja en clase. Así lo afirmó el subdirector: “no se hacen ajustes sin diagnóstico previo”.

viii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?

Lo que la maestra especialista consideraba como “adaptaciones o flexibilización” era intervenir con los profesores para ver que trabajos tenía pendientes X alumno y comprometerse con él para que entregara lo que hacía falta y así ponerse al corriente

con el resto de sus compañeros, este tipo de apoyos no servían para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

ix. ¿Los informes de evaluación sobre las “necesidades educativas especiales” se centran en los “puntos fuertes” de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?

En los reportes individuales que la maestra especialista entregaba a la UDEEI se resaltaban las barreras que el alumnado enfrentaba y un plan/estrategias para minimizarlas y/o eliminarlas, así como las actividades y seguimiento a cada uno de ellos, sin embargo, no se mencionaban sus puntos fuertes y sus posibilidades de desarrollo.

x. ¿Los informes de evaluación sobre los “alumnos con necesidades educativas especiales” especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?

Las estrategias que normalmente se mencionaban en los informes de los alumnos eran las entrevistas con padres de familia, acuerdos con profesores y seguimiento periódico a los alumnos, no se mencionaban cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje ni adecuaciones al currículo ordinario.

xi. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con “necesidades educativas especiales” especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?

Como se mencionó anteriormente, los informes de valuación no especificaban estrategias para maximizar la participación en el currículo ordinario ni en la comunidad.

B.2.5 El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

En esta escuela no se dieron casos de este tipo ya que no había alumnos con lenguas maternas diferentes al castellano.

B.2.6 Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.

Tabla XXVIII. Resultados de la dimensión B.2.6 Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?		X
ii. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?		X
iii. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?		X
iv. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?		X
v. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?		X
vi. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?		X
vii. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?		X
viii. ¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?		X
ix. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos en “situación de tutela o de protección” motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?		X
x. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos en situación de tutela o de protección se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores de las residencias u hogares?		X
xi. ¿Las políticas de apoyo emocional y psicológico están orientadas al bienestar de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y conductuales?	X	

i. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?

Dentro de la secundaria había un maestro y una maestra que formaban parte del consejo escolar como orientadores, sin embargo, éstos no tenían la formación como psicólogos, por esta razón no se brindaba este servicio en la escuela y de ser necesario, los alumnos eran canalizados a instituciones externas.

ii. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?

Un alumno de 3° presentaba dificultades de conducta y aprovechamiento, por esta razón, acudía a terapia psicológica en una institución externa a la secundaria. La terapeuta envió algunas recomendaciones por escrito a la maestra especialista para facilitar y mejorar la convivencia con el alumno, sin embargo, la maestra especialista hizo caso omiso a dichas recomendaciones argumentando que “no sirven para trabajar en el aula”, además, se solicitó una reunión con la psicóloga para comentar dicho caso, pero ésta no acudió a la cita en la secundaria.

iii. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?

Como se mencionó anteriormente cuando los alumnos requerían el servicio de psicología eran canalizados a otra institución y si se llegaba a mandar alguna recomendación ésta no era considerada para poner en práctica con el alumnado.

iv. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?

Si algún alumno presentaba problemas de conducta era castigado conforme al Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal (SEP, 2011d) para regular las sanciones dentro de la escuela, es decir, si los alumnos no tenían buena conducta no eran apoyados, se les sancionaba si no trataban de modificar por sí solos su comportamiento. Por esta razón se considera negativa la respuesta a la presente pregunta.

v. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?

Durante el tiempo de observación en la secundaria no se obtuvo evidencia de que los profesores y personal de apoyo tuvieran alguna formación para responder ante los conflictos que llegaran a surgir con el alumnado.

vi. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?

Se desconoce la información ya que durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia de algún trabajo con aquellos alumnos con baja autoestima.

vii. *¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?*

Cuando algún alumno (a) presentaba problemas de disciplina se mandaba llamar a sus padres para tratar de indagar sobre la posible causa que estuviera afectando en la conducta e informar a la familia de las sanciones a las que el alumno se haría acreedor de no mejorar su comportamiento.

viii. *¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?*

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón la misma se considera negativa.

ix. *¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos en “situación de tutela o de protección” motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?*

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón la misma se considera negativa.

x. *¿El apoyo que se proporciona a los alumnos en situación de tutela o de protección se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores de las residencias u hogares?*

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón la misma se considera negativa.

xi. *¿Las políticas de apoyo emocional y psicológico están orientadas al bienestar de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y conductuales?*

Como se mencionó anteriormente, los alumnos eran canalizados a instituciones externas para recibir apoyo psicológico, esto con la finalidad de conseguir el bienestar de los mismos en caso de ser necesario.

B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.

Tabla XXIX. Resultados de la dimensión B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.

INDICADOR	SI	NO
i. <i>¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?</i>		X

Tabla XXIX. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
ii. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?		X
iii. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?		X
iv. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?		X
v. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?		X
vi. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?		X
vii. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?		X
viii. ¿Todos los miembros del personal de la escuela comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?		X
ix. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?	X	
x. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales?	X	
xi. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar?	X	
xii. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?		X

i. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?

En la junta de CTE del mes de mayo la directora comentó el caso de un alumno de 3° quien presentó un bajo rendimiento escolar durante todo el ciclo escolar y algunos problemas de conducta, ante esta situación la mamá del alumno decidió darlo de baja y llevarlo a recursar tercer grado en otra escuela no sin antes advertirle a la directora que demandaría a la escuela porque no le brindaron ningún tipo de apoyo a su hijo.

ii. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?

Durante las juntas de Consejo Técnico Escolar se tratan todos los temas relacionados a los problemas que enfrenta la comunidad escolar, sin embargo, en éstas no se incluye a las familias, alumnos ni personas ajenas a la docencia y dirección, por lo tanto, no forman parte de las decisiones que se toman para dar respuesta a las problemáticas.

iii. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera cuenta si se reconocen este tipo de relaciones que existen con la exclusión por motivos de disciplina, por esta razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

iv. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?

Se suspendió a un alumno de 3ºA ya que le faltó el respeto al maestro de matemáticas, se aplica el Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal (SEP, 2011d), donde se incluyen los castigos según el tipo de falta que cometa el alumno. Su mamá comenta que ese no es castigo para él, al contrario, es un premio ya que así no tiene que ir a la escuela y se quedará de flojo en su casa.

v. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparatoras (como, por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?

Como se ha mencionado anteriormente, cuando algún alumno (a) cometía una falta relacionada con disciplina se aplicaba un castigo de acuerdo al Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal (SEP, 2011d) que en algunos casos constaba desde del diálogo con los docentes, alumnos, directivos y padres de familia hasta una expulsión temporal (de uno a cinco días dentro del plantel) y/o una expulsión fuera del plantel, sin embargo, nunca se tomaron como medidas reparatoras el trabajo comunitario.

vi. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?

En noviembre del 2014 se informó la baja de un alumno de segundo grado por motivos de conducta; este alumno llegó el mes pasado de otra institución donde lo dieron de baja por la misma razón, en las juntas de CTE se comentó entre los profesores que tuvieran cuidado con él porque era una “fichita” y venía de una colonia llamada el peñón de los baños.

vii. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?

No se tiene evidencia si hay una política para disminuir todas las formas de expulsión ya que toda sanción se hacía conforme al Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal (SEP, 2011d).

viii. ¿Todos los miembros del personal de la escuela comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?

En una junta de CTE el profesor de educación física comenta textualmente lo siguiente: “antes se expulsaba y se acabó el problema, ahora ya no se puede eso, ya existe el apapacho”.

ix. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?

Cuando algún alumno cometía faltas relacionadas con la disciplina dentro del aula, el profesor pedía que saliera del salón y posteriormente lo invitaba al diálogo, la mayoría de las veces con la MA presente o los maestros de orientación.

x. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales?

Cuando algún alumno era expulsado temporalmente se firmaba una hoja de acuerdos (incluida en el Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal (SEP, 2011d) esto con la finalidad de que el alumno no repita la falta y los padres estén al pendiente de la situación.

xi. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar?

Aunado a la pregunta anterior, se reporta el oficio de acuerdos con la maestra especialista y si la expulsión es temporal del aula, el profesor (a) plasma la evidencia en la libreta de reportes que operan los prefectos en donde se plasma el motivo de la expulsión y lo firma tanto el docente como el alumno.

xii. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?

No se tiene evidencia del número de alumnos expulsados un ciclo escolar anterior al que se realizaron las observaciones, por lo tanto, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

B.2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.

Tabla XXX. Resultados de la dimensión B.2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?	X	
ii. ¿Evita el centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?		X
iii. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?		X
iv. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para los jóvenes?		X
v. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?	X	
vi. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se hayan negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos y alumnas?	X	
vii. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?		X
viii. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas?		X
ix. ¿Hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar?		X
x. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?	X	
xi. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?	X	
xii. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como con la materia que imparte?		X
xiii. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias no autorizadas?		X
xiv. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?		X

i. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?

En cada junta de CTE se entrega a cada profesor tutor una relación de las faltas en el mes de su grupo y éste se encarga de investigar las razones por las que se ausentan sus alumnos y buscar estrategias para reducir este número.

ii. ¿Evita el centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?

Se dio el caso de un alumno de 2ºD quien es conocido por docentes, prefectos y directivos de la secundaria por llegar tarde en repetidas ocasiones y no portar con su credencial de la escuela como es requisito de todos los días, además, en palabras de la directora “es un joven muy listo y escurridizo que siempre se sale con la suya”. Un día que llegó sin credencial (otra vez) los prefectos ya estaban cansados de su actitud y lo retuvieron en orientación las primeras cuatro horas a manera de castigo, esta situación molestó al alumno a tal grado que cuando lo dejaron subir a su salón golpeó la pared a tal grado que se fracturó los nudillos de los dedos de la mano derecha. Tres semanas después, en una plática informal con el alumno me comentó que se siente muy confundido con las reglas de la escuela ya que por una parte les piden buenas calificaciones, pero por otra parte interfieren su desempeño académico con ese tipo de castigos.

iii. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por esta razón la misma se considera negativa.

iv. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?

Durante el ciclo escolar 2014-2015 no se dio alguna situación de embarazo en las alumnas, por esta razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

v. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?

Una alumna de primer grado presentaba la enfermedad crónica de Fibrosis Quística, por esta razón se ausentaba hasta un mes de la escuela, en ese caso se le facilitaba el trabajo académico para realizarlo desde su casa, por ello cuando regresaba a la escuela no se le complicaba seguir con sus clases de manera cotidiana.

vi. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se hayan negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos y alumnas?

Únicamente la alumna mencionada en la pregunta anterior se ausentaba por periodos prolongados de la escuela y las evidencias médicas que sustentaban dicha

ausencia eran controladas por la maestra especialista que por su enfermedad la alumna formaba parte de la estadística de la UDEEI.

vii. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvieron evidencias que dieran cuenta de las experiencias de la alumna que se ausentaba por periodos prolongados, por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

viii. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas?

Durante el ciclo escolar que se realizaron observaciones no se obtuvo información que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón la misma se considera negativa.

ix. ¿Hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera cuenta de alguna estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos relacionada al ausentismo escolar pregunta, por tal razón la misma se considera negativa.

x. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?

En cada junta de CTE los prefectos de cada grado escolar pasaban el reporte de asistencias e inasistencias mediante una gráfica comparativa entre cada grupo de los tres grados y posteriormente se pasaba una lista a los tutores especificando los mismos rubros para cada uno de los alumnos y así cada tutor trataba de manera personalizada a los alumnos que presentaban mayor número de faltas en ese mes.

xi. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?

En cada clase los profesores registran las asistencias y ausencias de cada uno de sus grupos, lo mismo hacen los prefectos de manera diaria según les corresponda.

xii. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como con la materia que imparte?

No se tiene información para dar respuesta a la presente pregunta ya que en las juntas de CTE se entregaban los reportes de asistencias y ausencias, sin embargo, se desconoce si alguien del personal realizó dicha investigación.

xiii. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias no autorizadas?

Se desconoce la existencia de dichos datos que dieran cuenta de las ausencias no justificadas, por dicha razón la presente pregunta se considera negativa.

xiv. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?

Los reportes que se entregaba cada junta de CTE eran muy variantes cada mes entre grupos y número de faltas se considera que sería necesario hacer una comparación entre el ciclo escolar en que se realizaron las observaciones y el ciclo escolar anterior para dar respuesta a la presente pregunta, por lo tanto, la misma se considera negativa.

B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

Tabla XXXI. Resultados de la dimensión B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?		X
ii. ¿Se considera que la intimidación es un derivado potencial de todas las relaciones de poder?		X
iii. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?	X	
iv. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?		X
v. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?	X	
vi. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?		X
vii. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad?		X
viii. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?		X
ix. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?	X	
x. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal pueda acudir si están siendo intimidados?	X	
xi. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?		X
xii. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?		X
xiii. ¿Se ha reducido la intimidación?		X

i. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera cuenta si la comunidad escolar tenía una visión compartida respecto a los factores que configuran el abuso de poder, por dicha razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

ii. ¿Se considera que la intimidación es un derivado potencial de todas las relaciones de poder?

Se desconoce si la comunidad escolar considera que la intimidación es un derivado de todas las relaciones de poder, por dicha razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

iii. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?

Se dio un caso de intimidación entre compañeras de 3°B y 3°D, la presunta alumna agredida acudió a la UDEEI para denunciar las amenazas e intimidación de las que había sido víctima; aseguró que su compañera de 3°D llamada Vania amenazaba con golpearla a la salida de la escuela y sentía temor de que pudieran lastimarla.

iv. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?

Se dio el caso de las alumnas Fernanda y Brenda quienes se identificaban ya que las dos presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social dado que tenían dificultades académicas y de socialización. En algunas clases no trabajaban y dispersaban al resto del grupo con sus risas y gritos, por esta razón, tanto la maestra especialista, la mamá de Fernanda y algunos docentes se empeñaban en separarlas al grado de no permitirles diálogo alguno durante el horario escolar, sin embargo, otras profesoras consideraban que no podían prohibirles la amistad que tenían ya que esto repercutía aún más en su bajo rendimiento académico, aun así eran amenazadas constantemente con separarlas si no lograban buenos resultados académicos y de comportamiento.

v. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?

Se presentaron en el salón de la UDEEI el padre y madre de un alumno de 2°B para reportar que su hijo les comentó que se sentía agredido y expuesto por la maestra Claudia (su tutora) ya que todas las dificultades que tenía el alumno las hacía públicas en el grupo y por esta razón era víctima de burlas entre sus compañeros. Asimismo, la mamá mencionó que en repetidas ocasiones dicha maestra le recomendaba cambiar de escuela ya que como mencionaba textualmente: “él no es para esta escuela”, esto incomodaba a los padres y al alumno ya que ellos no habían considerado en ningún momento cambiar de institución, además, la madre se sentía

incómoda por los comentarios de la maestra Claudia ya que en una ocasión “amenazó” a la señora con llamar al DIF porque consideraba que el niño estaba descuidado por su mamá.

vi. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?

Durante el ciclo escolar que se realizaron observaciones no se encontró evidencia de comentarios y/o comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad, por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

vii. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad?

Como se mencionó anteriormente, hay un documento que regula el comportamiento de los alumnos y sus consecuencias por tener mala conducta dentro de la institución, sin embargo y dado que la intimidación puede darse entre todos los miembros de la comunidad no hay un documento que regule dichos comportamientos entre alumnos, maestros, directivos, familias, etc.

viii. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?

Un alumno de tercer año llegó llorando al salón de la UDEEI y argumentó que el profesor de química lo agredía constantemente, en una ocasión le cortó un mechón de cabello enfrente de todos sus compañeros, además, en repetidas ocasiones el profesor hacía comentarios aludiendo a que era “estúpido”. Mencionó que esto pasa con el resto de sus compañeros, pero algunos no le hacen caso y lo toman a broma, sin embargo, a este alumno sí le afectaban este tipo de agresiones, al preguntarle si ya dio aviso a los directivos de la secundaria éste menciona que no tiene caso hacerlo porque ya lo han denunciado antes y la directora no hace nada.

ix. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?

Aunado a la pregunta anterior y tomando la misma como ejemplo, se puede considerar que el alumnado sabe a quién acudir en caso de encontrarse víctima de intimidación, sin embargo, no se tiene la certeza de que se tomarán medidas que den respuesta satisfactoria para los alumnos (as).

x. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal pueda acudir si están siendo intimidados?

Los directivos son quienes por jerarquía pueden dar respuesta al personal si están siendo víctimas de intimidación y de ser necesario, afuera de la escuela pueden acudir con las autoridades correspondientes.

xi. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró que algún miembro del personal definiera al alumnado estrategias para prevenir y reducir la intimidación, por esta razón se considera negativa la respuesta a la presente pregunta.

xii. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?

En algunas ocasiones sí se guardan dichos registros, por ejemplo, cuando la intimidación es entre alumnos (as), sin embargo, cuando la falta es cometida por abuso de poder la situación se pasa por alto sin obtener registros o sanciones para quienes cometen la falta.

xiii. ¿Se ha reducido la intimidación?

Se desconoce si la intimidación se redujo a comparación del ciclo escolar anterior, por dicha razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

C. Desarrollar prácticas inclusivas

Los indicadores establecidos para esta dimensión son:

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

Tabla XXXII. Resultados de la dimensión C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje	Índice	Escuela
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.	12	6
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	13	6
C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	12	2
C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	18	6
C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.	14	5
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.	13	5
C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.	12	4
C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	10	3
C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	10	3
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	9	1
C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	14	4
C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.	14	4

C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.

Tabla XXXIII. Resultados de la dimensión C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?	X	
ii. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?	X	
iii. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?		X
iv. ¿Se tienen en cuenta los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?	X	
v. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?		X
vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades?		X
vii. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?		X
viii. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?		X
ix. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?	X	
x. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?	X	
xi. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?	X	
xii. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?		X

i. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?

No se tiene una evidencia certera de que el aprendizaje esté mejorando con las programaciones y las clases que se impartían, sin embargo, durante una plática

informal la maestra especialista comentó que esta secundaria era reconocida por ser una de las escuelas con los mejores resultados en el examen de ingreso a nivel medio superior ya que aproximadamente el 80% de sus egresados lograban colocarse en su primera opción de preparatoria y/o vocacional.

ii. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?

Se recibió en la UDEEI el reporte de calificaciones de 1°C, 2°C y 3°C, en donde se observó un alto índice de reprobación en los alumnos de 3° y la maestra especialista me comentó que esta situación se daba ya que la mayoría de los profesores de tercer grado eran muy exigentes a comparación de los de primero quienes eran más comprensibles por los cambios que atravesaban los alumnos, los de segundo subían el nivel de exigencia pero todavía eran más comprensibles y tolerantes; por esta razón la maestra especialista afirmaba que los alumnos se confiaban en 1° y 2° y ya en tercero no podían con los maestros.

iii. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?

En una sesión de trabajo con la alumna Fernanda me mostró un cuaderno de matemáticas que trabajaba en donde le daban atención psicológica y regularización, en dicho cuaderno se podían percibir varios ejercicios resueltos con sus respectivos procedimientos y al preguntarle la razón por la cual sí trabajaba en ese lugar y en el salón de clases no, me respondió que en ese lugar sí le explicaban bien y toda la atención era para ella por si tenía alguna duda, además de tener más c para preguntar y así poder aprender, en cambio, con el profesor de matemáticas de la secundaria no tenía una buena relación ya que sentía que le caía mal al profesor y no tenía la confianza para preguntarle sus dudas ya que muchas veces no quería volver a explicar, Fernanda comentó textualmente: “en ocasiones sólo dicta algo, explica un poco en el pizarrón, deja varios ejercicios y se sienta a observar que todos trabajen sin importarle las dudas que tengamos, pero eso sí, al momento de calificar es muy exigente”.

iv. ¿Se tienen en cuenta los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?

Se realizó un proyecto propuesto por la promotora de lectura, la cual consistía en repartir una revista científica a cada uno de los alumnos y después de leerla deberían elegir un artículo que más resultara de su interés, posteriormente, debían hacer una reseña de dicho artículo con ciertas características como: título, autor, introducción, contenido, conclusiones y bibliografía. Para evaluar la actividad se daría un plazo a los alumnos de dos semanas y la calificación obtenida impactaría de manera favorable o desfavorable con un valor del 40% en cuatro asignaturas: matemáticas, español, ciencias y geografía, (cabe mencionar que la reseña también debería vincularse con las cuatro asignaturas mencionadas) y el día de la evaluación los alumnos pasarían al frente para explicar el producto obtenido. La evaluación se comenzó con un grupo de primer grado en la clase de ciencias (biología), y cuando

tocó el turno de pasar a uno de los alumnos se puso muy nervioso y no pudo explicar su reseña, por esta razón la maestra se portó muy accesible y primero revisó que cumpliera con las características, posteriormente le dijo que se tranquilizara y que después evaluaría su exposición.

v. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?

Al inicio de cada ciclo escolar la maestra especialista realizaba una evaluación individual de los alumnos para conocer sus estilos de aprendizaje y los resultados eran entregados a los profesores en la junta de CTE con la finalidad de que éstos realizaran las adecuaciones necesarias para favorecer los estilos de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, dicho propósito no era cumplido ya que los docentes no realizaban adecuación alguna respecto a la información obtenida.

vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera cuenta de la claridad de los objetivos de aprendizaje en el alumnado, por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

vii. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?

Durante el tiempo de observaciones dentro del aula no se obtuvo evidencia que diera cuenta de la motivación que recibían los alumnos respecto al nuevo tema ya que las observaciones durante las clases se realizaban al azar, es decir, no tenían una continuidad, por lo tanto, no fue posible observar cual era la dinámica de introducción a un nuevo tema. Por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

viii. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?

Se realizó una observación en la clase de biología, la cual fue en el aula audiovisual que contaba con proyector ya que la dinámica de trabajo consistía en una presentación con diapositivas que preparó la profesora quien explicaba una diapositiva e inmediatamente la indicación era ir copiando el texto “tal cual” para poder seguir con la explicación que consistía en leer las diapositivas. Ante esta situación algunos alumnos no alcanzaban a copiar todo el texto ya que en algunas diapositivas era bastante información, aun así, la profesora cambiaba a la siguiente cuando veía que terminaba de copiar aproximadamente la mitad del grupo.

ix. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?

Algunos profesores (as) comenzaban partiendo de una experiencia compartida, por ejemplo, durante la implementación del taller de comprensión lectora la promotora de lectura comenzó la clase preguntando: “¿Quién de ustedes ha tenido dificultad

para resolver los problemas matemáticos o de ciencias por no tener una buena comprensión de lo que tienen que hacer?” ante este planteamiento la mayoría de los alumnos (as) levantaron la mano y se prosiguió mencionando la importancia de comprender cualquier tipo de texto.

x. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?

No obstante, de la preferencia que tienen los docentes por el trabajo individual del alumnado, algunos también optan en ciertas ocasiones por el trabajo en equipo y con toda la clase mientras se explica el tema y se resuelven dudas.

xi. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?

La mayoría de las actividades mencionadas en la presente pregunta son utilizadas por la mayoría de los docentes (a excepción del debate del cual no se obtuvo evidencia durante las observaciones).

xii. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?

Se desconoce la apertura que tienen los estudiantes para presentar sus tareas ya que en la mayoría de las clases los docentes tienen una visión homogeneizadora en donde se espera que todo el alumnado entregue sus trabajos con las mismas condiciones.

C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

Tabla XXXIV.Resultados de la dimensión C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito?	X	
ii. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?		X
iii. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?	X	
iv. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?		X

Tabla XXXIV. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
v. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?	X	
vi. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo <i>castellano2</i> como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?		X
vii. ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo <i>castellano</i> como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al <i>castellano</i> ?		X
viii. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?	X	
ix. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus culturas o creencias religiosas?		X
x. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?	X	
xi. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales?		X
xii. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?		X
xiii. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?	X	

i. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito?

En esta secundaria todo el alumnado tenía como lengua materna el castellano; por lo que respecta a esta asignatura la profesora comentó en una plática informal que es importante el trabajo en equipo y dejar que los alumnos (as) se expresen ya que de esta manera siguen desarrollando la parte de comunicación oral, además de exposiciones orales en clase y por otra parte el desarrollo de lenguaje escrito mediante la redacción de textos y el taller de comprensión lectora que implementé con la colaboración de la promotora de lectura.

ii. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?

Se desconoce tal información ya que durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera cuenta de que los docentes preparaban sus clases teniendo presente el lenguaje que los alumnos utilizan fuera de la secundaria.

iii. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?

En una clase de biología la dinámica era exponer por equipos el tema de “la nutrición como base para la salud y la vida” en donde cada equipo trataba las características de algunos vegetales. Durante las exposiciones la profesora cuidaba que los alumnos utilizaran un lenguaje técnico para dar su explicación, si alguien no recordaba algún término se daba oportunidad de leer su texto y explicar el significado del mismo.

iv. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?

Se entiende que los contextos culturales entre cada uno de los alumnos eran diferentes, sin embargo, no había evidencia de que los materiales curriculares reflejaran dichas culturas y prácticas de todo el alumnado, por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

v. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?

Se considera que las clases eran igualmente accesibles para los alumnos y alumnas ya que las actividades podían ser realizadas por ambos y en ningún momento se recibió alguna queja relacionada con diferencias de género.

vi. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano² como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?

Como se mencionó anteriormente, todo el alumnado tenía como lengua materna el castellano por tal razón ninguno requería hablar y escribir en alguna otra lengua y la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

vii. ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al castellano?

La respuesta se considera negativa por las mismas razones de la pregunta anterior.

viii. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?

En la secundaria no había alumnos con creencias religiosas que no les permitiera utilizar la ropa adecuada para realizar las actividades necesarias en ciencias y educación física, por lo tanto, todos los alumnos utilizaban los uniformes sin inconvenientes.

ix. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo, en arte o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus culturas o creencias religiosas?

La respuesta a la presente pregunta se considera negativa ya que no era necesario realizar adaptaciones al currículo por la misma razón que la pregunta anterior.

x. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?

Una alumna de primer grado que padecía una enfermedad crónica llamada Fibrosis Quística se esforzaba bastante por entregar todos los trabajos que le solicitaban sus profesores mientras se ausentaba por tiempos prolongados, esta situación le causaba un ambiente de estrés como lo mencionaba la mamá de la misma y dicho esfuerzo era reconocido por los profesores quienes la compensaban con calificaciones satisfactorias.

xi. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales?

La respuesta se considera negativa ya que en esta secundaria no había alumnos que requirieran leer los labios o utilizar ayudas visuales.

xii. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?

Al igual que la pregunta anterior, se considera la respuesta negativa por las mismas razones.

xiii. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?

La alumna que presentaba Fibrosis Quística no podía exponerse al sol, por lo tanto, no tenía permitido realizar actividades de educación física y para ser evaluada el profesor de dicha asignatura tomaba en cuenta únicamente las respuestas de su libro.

C.1.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

Tabla XXXV. Resultados de la dimensión C.1.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?	X	
ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?		X
iii. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?	X	
iv. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?		X
v. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?		X
vi. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?		X
vii. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?		X
viii. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?		X
ix. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?		X
x. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?		X
xi. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?		X
xii. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?		X

i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?

Se realizó una observación en la clase de español en primer grado. La dinámica de trabajo consistía en formar equipos y diseñar una monografía del tema que prefieran, mientras los alumnos trabajaban, la profesora me comentó que en esta escuela no dejaban a los alumnos expresarse ya que los maestros no querían escuchar ni un ruido durante las clases y ella no estaba de acuerdo con esto ya que consideraba que la convivencia es básica para el aprendizaje, es decir, ella estaba a favor del trabajo en equipo ya que como mencionó: “aunque el salón parece que es un

desorden, tiene su propio orden”, además comentó que es necesario que ellos interactúen para favorecer el desarrollo del lenguaje y conocer la diversidad de opiniones entre los compañeros.

ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?

La respuesta se considera negativa ya que cuando los alumnos trabajaban en equipo se les daba la oportunidad de elegir a los compañeros con quienes realizarían la tarea, por esta razón siempre elegían a sus amistades y se perdía la oportunidad de interactuar con compañeros (as) diferentes.

iii. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando, así como modelos positivos para sus alumnos?

Generalmente el personal evitaba este tipo de comentarios discriminatorios en clase, sin embargo, durante las pláticas informales entre profesores y/o miembros del personal, además de juntas de CTE este tipo de comentarios eran expresados por los mismos sin que esto tuviera repercusiones.

iv. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?

La respuesta se considera negativa ya que durante las observaciones dentro del aula no fue posible presenciar algún debate y por lo tanto la opinión de los docentes.

v. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?

Como se mencionó anteriormente la única lengua que se hablaba en la secundaria era el castellano, por tal razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

vi. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?

Durante el tiempo que se realizaron observaciones no se obtuvo evidencia que diera cuenta si se debate sobre los temas antes mencionados.

vii. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?

Se desconoce si se desarrollaba el entendimiento de las diferencias a partir del currículo, por tal razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

viii. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?

Al igual que la pregunta anterior se desconoce si se enseñan a los estudiantes las influencias multiculturales en la lengua y el currículo, aunque en algunos temas de asignaturas como biología, geografía, civismo, historia, etc. Era posible tratar dichos temas, sin embargo, no se tiene evidencia de ello.

ix. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?

Durante las actividades académicas no se obtuvo evidencia de la posibilidad de relacionarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo.

x. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?

Durante las observaciones en aula no se obtuvo evidencia de dichas actividades, por tal razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

xi. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?

Al igual que las preguntas anteriores, se desconoce la información.

xii. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?

La respuesta se considera negativa ya que no se obtuvieron evidencias de dichos cuestionamientos respecto a los estereotipos en los materiales curriculares y debates de aula.

C.1.4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Tabla XXXVI. Resultados de la dimensión C.1.4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?	X	
ii. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?		X
iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?	X	
iv. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?	X	

Tabla XXXVI. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
v. ¿Se considera suficiente el apoyo y el “andamiaje” utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?	X	
vi. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?		X
vii. ¿Se enseña a las y los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?		X
viii. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?	X	
ix. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?		X
x. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?		X
xi. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo que ha aprendido?		X
xii. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?	X	
xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?		X
xiv. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?		X
xv. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?		X
xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?		X
xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula?		X
xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?		X

i. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?

Generalmente el personal de la institución tenía interés de que el alumnado fuera formado como personas responsables por esta razón los docentes solicitaban a sus alumnos que estudiaran para los exámenes, sin embargo, no les daban herramientas o estrategias para estudiar de manera significativa y motivar dicha responsabilidad.

ii. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera cuenta si se proporciona información al alumnado respecto a las expectativas de aprendizaje en clase, por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?

Como se mencionó anteriormente, el trabajo en aula y las tareas se realizaban generalmente de manera individual por esta razón, algunos alumnos preferían trabajar de este modo y así originar su aprendizaje autónomo, mientras aquellos alumnos que requerían más apoyos no lograban este propósito.

iv. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?

Durante el taller de comprensión lectora se destinaron algunas sesiones a proporcionar estrategias para la planificación de tareas, estrategias de estudio y evaluación del aprendizaje, esto con la finalidad de que los alumnos fueran autónomos en su aprendizaje. Los docentes y la directora se mostraron interesados en el proyecto, así como algunos alumnos que mencionaron la facilidad que dichas estrategias les brindaron para estudiar.

v. ¿Se considera suficiente el apoyo y el “andamiaje” utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?

Durante una observación en la clase de inglés la maestra explicó el tema, repitieron juntos para mejorar la pronunciación y posteriormente les solicitó resolver un ejercicio. Ante esta situación, Carlos le dice a la maestra que no entendió, que si podría ponerle un ejemplo del ejercicio, sin embargo, la profesora le contesta que el ejercicio es para que practique, si le ayuda a resolverlo no tendría caso y lo anima para que recuerde la explicación, después de un rato parece que lo resuelve, la maestra lo revisa y le dice que como lo resolvió es una manera correcta pero quiere que utilice el prefijo “past y to”, el alumno sonríe con la explicación y modifica su trabajo.

vi. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?

Se desconoce dicha información, por tal razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

vii. ¿Se enseña a las y los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?

En una observación durante la evaluación del proyecto propuesto por la promotora de lectura en clase de matemáticas de primer grado una de las alumnas comenzó a llorar, la invité a salir del salón para conversar respecto a su llanto y me dijo que se sentía muy presionada por el proyecto de las reseñas ya que además de ese trabajo

tenía que entregar tareas de otras asignaturas, además, mencionó que los alumnos de primero no tienen conocimientos sobre lo que es una reseña “sólo lo busqué en internet y lo hice como pude”.

viii. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?

Los estudiantes conocían el manejo de dichos recursos, sin embargo, era necesario que el profesor a cargo los apoyara y supervisara para hacer uso de los mismos.

ix. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?

En una plática con la maestra especialista me solicitó que apoyara en elaborar un taller/programa/curso para “mejorar las habilidades de copiar en los alumnos” ya que los profesores tomaban en cuenta que los cuadernos estuvieran limpios y completos con todos los apuntes porque este rubro aportaba cierto porcentaje para la evaluación final de bimestre y explicó textualmente: “para que por lo menos entregue algo en el cuaderno”. Su labor de apoyo con estos alumnos consistía en comparar el cuaderno del alumno con bajo rendimiento y el cuaderno de un alumno que tuviera los apuntes completos, así comparaba los apuntes que le hacían falta y dejaba el espacio correspondiente para “ponerse al corriente”.

x. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?

Este tipo de trabajos era solicitado constantemente por los docentes, sin embargo, no hay evidencia de que se le enseñara al alumnado a realizarlo, por esta razón, la respuesta se considera negativa.

xi. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo que ha aprendido?

Generalmente, los apuntes que los alumnos tenían para estudiar y llevar un control de sus clases era información que dictaban los maestros y ejercicios que copiaban del pizarrón, se desconoce si eran motivados a resumir “con sus propias palabras” lo aprendido en cada clase. Por ejemplo: Se realizó una observación en la clase de biología, la cual fue en el aula audiovisual que contaba con proyector ya que la dinámica de trabajo consistía en una presentación con diapositivas que preparó la profesora quien explicaba una diapositiva e inmediatamente la indicación era copiar el texto “tal cual” para poder seguir con la explicación que consistía en leer las diapositivas. Ante esta situación algunos alumnos no alcanzaban a copiar todo el texto ya que en algunas diapositivas era bastante, pero la profesora cambiaba a la siguiente cuando veía que terminaba de copiar aproximadamente la mitad del grupo.

xii. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?

La profesora de matemáticas de primer grado organizaba una actividad para calificar los exámenes que consistía en intercambiar las pruebas entre todos los alumnos a

manera que nadie se quedara con su propio examen y entre todos lo resolvían a manera de identificar los errores y aclarar las dudas que los alumnos tuvieran.

xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?

En una entrevista que se realizó aproximadamente a diez alumnos de primer grado se les preguntó (entre otras cosas) si alguien del personal les consultaba si necesitaban apoyo a lo que todos respondieron de manera negativa, algunos sonrieron sorprendidos ante la pregunta.

xiv. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?

No se tiene evidencia si se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases, por tal razón la respuesta se considera negativa.

xv. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?

En esta secundaria no se involucra a los estudiantes en el diseño ni programación de las clases.

xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?

Se desconoce tal información, por lo tanto, la respuesta se considera negativa.

xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula?

Se desconoce tal información, por lo tanto, la respuesta se considera negativa.

xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?

Se desconoce tal información, por lo tanto, la respuesta se considera negativa.

C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

Tabla XXXVII. Resultados de la dimensión C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?		X
ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?	X	

Tabla XXXVII. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
iii. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)?	X	
iv. ¿Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?		X
v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?	X	
vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?		X
vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?		X
xiii. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?		X
ix. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?		X
x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?		X
xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?		X
xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?	X	
xiii. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?		X
xiv. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?	X	

i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?

Como se ha mencionado anteriormente, entre la mayoría de los alumnos predomina una práctica de competencia por obtener las notas más altas, por lo tanto, el ofrecer y recibir ayuda no es habitual en las actividades de aula.

ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?

Algunos profesores establecen un reglamento dentro del aula para la sana convivencia, mismo que es elaborado en las primeras clases por los alumnos (as) y entre los puntos que se observaron se encontraban, por ejemplo: respetar turnos y tiempos para opinar, escuchar con respeto las opiniones de los compañeros, levantar la mano para emitir dudas y opiniones, etc.

iii. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)?

Una estrategia de trabajo entre los profesores que eran tutores de grupo era el alumno tutor, es decir, cuando un alumno presentaba barreras para el aprendizaje y la participación (por ejemplo los alumnos con TDA/H) se le asignaba un alumno tutor, el cual debería apoyarlo cuando éste tuviera dificultades, por ejemplo, le recordaba que debía anotar la tarea, compartía el número telefónico de su casa para que pudiera asesorarlo si era necesario, le prestaba sus cuadernos para que su compañero pudiera ponerse al corriente con los apuntes que no alcanzó a copiar, etc. Al principio esto daba buenos resultados, sin embargo, llegaba el momento en que los alumnos tutores se cansaban de estar al pendiente de su compañero ya que esto también les representaba un doble esfuerzo al estar pendiente de sus propias actividades escolares y además estar al pendiente de su compañero, en una plática informal, uno de los compañeros tutores comentó "sí soy su amigo pero no soy su nana" posiblemente les faltó rolar a los compañeros tutores para que no cayera toda la responsabilidad en uno solo. También los profesores dejaban ocasionalmente trabajos en equipo, posiblemente para promover el trabajo cooperativo, sin embargo, en la mayoría de los casos no daba buen resultado ya que siempre unos alumnos terminaban haciendo mayor parte del trabajo y otros no hacían nada, este tipo de conflictos se daba ya que el trabajo cooperativo va más allá de juntarlos a trabajar en equipo, es necesario tener conocimientos teóricos de lo que este término implica y desconozco si los profesores contaban con tal información.

iv. ¿Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?

Como se mencionó anteriormente, no era habitual el trabajo en equipo dentro y fuera del aula y en ocasiones que se trabajaba de esa manera los docentes no enseñaban estrategias para trabajar de manera cooperativa dando como resultado un trabajo dispar en donde algunos trabajaban más y otros menos (o nada), además esto se reflejaba en la evaluación que tampoco era pareja.

v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?

La maestra de física castigó a Brenda por estar jugando con una Tablet durante su clase, dicho artefacto se entregó a la maestra especialista quien le pidió a Brenda que por escrito explicara lo que sucedió en la clase de física y así poder devolverle su Tablet, Brenda tomó la situación a juego ya que se reía y comenzó a escribir sin poner cuidado en su ortografía y redacción, así que le sugerí a la maestra especialista que sólo si la alumna entrega un buen escrito le fuera devuelto el artefacto, de esta manera la alumna tomó responsabilidad de sus acciones y se trató de esforzar para tener un buen producto, sin embargo, es evidente que tiene problemas para escribir y su amiga Fernanda quien estaba presenciando la situación se interesó por ayudarle a cumplir con los requisitos solicitados, le señalaba sus faltas de ortografía y entre las dos buscaron mejorar su redacción. De esta manera, entre las dos alumnas lograron un texto aceptable que entregaron a la maestra especialista y ésta regresó la Tablet.

vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?

No se tiene evidencia que dé respuesta a la presente pregunta por lo tanto la misma se considera negativa.

vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?

Aunado a la pregunta IV se considera que los estudiantes no comparten lo aprendido ya que el trabajo no se realiza de manera cooperativa, por tal razón la respuesta se considera negativa.

viii. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?

No se tiene evidencia que dé cuenta de que los alumnos aprendieran a elaborar un informe a partir de las contribuciones de los miembros del grupo, por tal razón la respuesta se considera negativa.

ix. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?

Se desconoce tal información, por lo tanto, la respuesta se considera negativa.

x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?

Se desconoce tal información, por lo tanto, la respuesta se considera negativa.

xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?

Se realiza una observación en la clase de español en primer grado y se identifica un alumno que presenta bajo rendimiento, la maestra solicita que se reúnan en equipos, rápidamente se levantan los alumnos y se van integrando con los compañeros que habitualmente trabajan, sin embargo, dicho alumno tarda más tiempo en levantarse ya que se queda un momento recargado en su brazo sin tomar atención a la dinámica de la clase, además, no sabe con quién puede integrarse a trabajar y nadie lo invita a su equipo hasta que se acerca con una compañera que está a lado y trabaja con ella. Ante esta situación, la maestra me comentó que cuando adquieren “mala fama” desde el primer bimestre los compañeros ya no quieren trabajar con ellos y por esta razón sólo se acercó a una compañera que tampoco tenía equipo.

xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?

Se observó una clase de biología en donde la dinámica era exponer un tema en equipos de cinco personas, para calificar cada equipo debería autoevaluarse y ser evaluados por el resto del grupo a manera que todo el equipo tendría la misma calificación, algunos alumnos destacaban más que otros en cuanto al manejo de información y fluidez al hablar, por esta razón la maestra de la asignatura supone

que no todos los miembros del equipo trabajaron en preparar la tarea y comienza a regañar a los que de acuerdo con su percepción lo hicieron mal y felicita a aquellos que destacaron; sigue la dinámica para evaluar pero al final decide poner mayor calificación a los que lo hicieron “bien” y menor calificación a los que lo hicieron “mal”.

xiii. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?

No hay evidencias que den cuenta de la ayuda entre compañeros para establecer metas educativas, por lo tanto, la respuesta se considera negativa.

xiv. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?

Durante el taller de comprensión lectora que implementé en la secundaria solicité una actividad que debían realizar en equipos, los equipos fueron organizados estratégicamente para favorecer la inclusión, una vez organizados los equipos se mencionaron las instrucciones para realizar dicha actividad y en uno de los equipos se dio la situación que uno de los alumnos levantó la mano y me llamó porque no comprendió las instrucciones (no había preguntado antes a sus compañeros de equipo ya que no eran los amigos con los que convivía de manera convencional y posiblemente no sintió la confianza de preguntarles), antes de que yo comenzara a explicarle uno de sus compañeros lo tomó del hombro y comenzó a explicarle la actividad hasta asegurarse que su compañero había comprendido lo que deberían hacer.

C.1.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.

Tabla XXXVIII. Resultados de la dimensión C.1.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?		X
ii. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?		X
iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?		X
iv. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?	X	
v. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?		X
vi. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?		X

Tabla XXXVIII. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
vii. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?	X	
viii. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?	X	
ix. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?		X
x. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?	X	
xi. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?		X
xii. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?	X	
xiii. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?		X

i. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?

Se presenta llorando en el salón de la UDEEI una alumna de primer año que al platicar con ella comenta que se siente muy angustiada ya que se le juntaron los exámenes de distintas asignaturas y si baja de calificaciones o llega a reprobar su papá optará por castigarla sin poder practicar gimnasia, esta actividad de acuerdo con la alumna es su mayor pasión y su motivación para tener buenos resultados en la escuela.

ii. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?

Generalmente los docentes acostumbraban la evaluación sumativa mediante uno o varios exámenes por bimestre y así asignar una calificación sin considerar mediante otro tipo de instrumentos el proceso de aprendizaje de los alumnos.

iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?

Aunado a la pregunta anterior se evalúa además de exámenes mediante la entrega de tareas y trabajos, la revisión del cuaderno, mismo que debía estar en buenas condiciones (limpio, completo y con firmas de los padres de familia). No se

consideraba como rubro de evaluación otra forma diferente que permitiera a los estudiantes mostrar habilidades diferentes a las mencionadas.

iv. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?

En ocasiones los docentes les pedían a los alumnos trabajos que debían realizar en equipo y posterior a la presentación se les solicitaba una autoevaluación, así como una evaluación del resto del grupo para el equipo que presentaba su trabajo; finalmente, eran los docentes quienes tomando en cuenta las opiniones del alumnado asignaba la calificación final.

v. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?

Se realizó un proyecto propuesto por la promotora de lectura, la cual consistía en repartir una revista científica a cada uno de los alumnos y después de leerla deberían elegir un artículo que más resultara de su interés, posteriormente, debían hacer una reseña de dicho artículo con ciertas características como: título, autor, introducción, contenido, conclusiones y bibliografía. Para evaluar la actividad se daría un plazo a los alumnos de dos semanas y la calificación obtenida impactaría de manera favorable o desfavorable con un valor del 40% en cuatro asignaturas: matemáticas, español, ciencias y geografía, (cabe mencionar que la reseña también debería vincularse con las cuatro asignaturas mencionadas) y el día de la evaluación los alumnos pasarían al frente para explicar su producto obtenido. Los alumnos sabían que este proyecto tenía como propósito promover el gusto por la lectura, sin embargo, no sabían por qué tenía que impactar en ciertas asignaturas, ante esta situación muchos estudiantes se preocuparon mucho al llegar al grado de sentirse ansiosos ya que esto podía afectar sus calificaciones.

vi. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como, por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?

Se desconoce la información si se informaba al alumnado respecto a las implicaciones de los procesos de evaluación (por ejemplo, la prueba PISA en México). Por tal razón la respuesta se considera negativa.

vii. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?

Algunos profesores acostumbraban regresar los exámenes calificados y posteriormente resolverlo con todo el grupo para que los alumnos reconocieran los errores que cometieron y resolver las dudas que llegaran a surgir.

viii. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?

Se observó una clase de biología en donde la dinámica era exponer un tema en equipos de cinco personas. Para calificar cada equipo debería autoevaluarse y ser evaluados por el resto del grupo a manera que todo el equipo tendría la misma calificación, algunos alumnos destacaban más que otros en cuanto al manejo de

información y fluidez al hablar, por esta razón la maestra de la asignatura supuso que no todos los miembros del equipo trabajaron en preparar la tarea y comenzó a regañar a los que según lo hicieron mal y felicitó a aquellos que destacaron, al final decidió poner mayor calificación a los que lo hicieron “bien” y menor calificación a los que lo hicieron “mal”.

ix. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?

Se desconoce la información que dé cuenta si los estudiantes podían fijarse metas claras para su futuro aprendizaje, por tal razón la respuesta se considera negativa.

x. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?

La maestra especialista registraba un seguimiento bimestral de los alumnos (as) que requerían los servicios de apoyo de la UDEEI en donde introducía toda la información que diera cuenta del desarrollo y/o dificultades que dichos estudiantes presentaban durante el bimestre y así decidir en conjunto con los directivos y padres de familia las estrategias que llevarían a cabo para favorecer al alumnado.

xi. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?

Generalmente los resultados de las evaluaciones servían para registrar una calificación en las boletas de los alumnos ya que los docentes no utilizaban esta información para realizar adecuaciones que favorecieran a todo el grupo.

xii. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?

Retomando el ejemplo del proyecto de las reseñas comenzó la evaluación con un grupo de primer grado en la clase de ciencias (biología), la promotora de lectura pasó a revisar uno por uno a los alumnos con la finalidad de corroborar que sus reseñas contaran con las características establecidas y de no ser así ponía una nota en el trabajo que cancelaba la participación del alumno en dicha actividad y, por lo tanto, tendría 40% menos de calificación en las cuatro asignaturas. Sin embargo, hubo alumnos que sorprendieron con su desempeño, por ejemplo, Carlos un alumno que constantemente era castigado y señalado con la maestra especialista por su bajo desempeño académico; este alumno realizó un buen trabajo, con las características señaladas, limpieza, ilustraciones y, sobre todo, una buena explicación frente al grupo; esto le valió un aplauso por parte de sus compañeros y el reconocimiento público de la promotora de lectura quien constantemente se quejaba de él.

xiii. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?

Dicho informe personalizado era realizado por la maestra especialista para entregarlo a los directivos de la UDEEI como se explicó anteriormente en la pregunta X, para el

resto de los alumnados considerados “regulares” no se elaboraba ningún informe que reflejara el progreso del alumnado.

C.1.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

Tabla XXXIX. Resultados de la dimensión C.1.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?		X
ii. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?		X
iii. ¿El personal comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?	X	
iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?		X
v. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?		X
vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?	X	
vii. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?		X
viii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?		X
ix. Si hay más de un adulto en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?	X	
x. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?		X
xi. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?	X	
xii. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?		X

i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia de estrategias dirigidas a los alumnos con el propósito de favorecer la auto-disciplina en los mismos.

ii. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?

En una plática con la maestra de español me comentó que no tenía problemas con el alumno Carlos ya que ella prefería darle su espacio y no estarlo molestando constantemente “como una maestra que es muy fastidiosa y agresiva con él, por eso

él responde de la misma manera” (refiriéndose a la promotora de lectura quien en repetidas ocasiones tenía enfrentamientos con el alumno, lo sacaba del salón y lo mandaba a reportar constantemente).

iii. ¿El personal comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?

En la secundaria había docentes que sabían manejar su grupo con respeto y logrando la atención del alumnado, por ejemplo: durante una observación en la clase de geografía la maestra se dirigía con respeto a los alumnos, tenía un tono de voz fuerte y firme obteniendo la atención del grupo para a la explicación del tema, si alguno tenía duda ésta respondía de buena manera y se percibía un clima agradable en el salón.

iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?

Dentro del aula existían reglas básicas de comportamiento, pero algunas veces eran los docentes quienes iniciaban el desorden y faltas de respeto en el grupo, por ejemplo: se observó una clase de biología en donde la dinámica era exponer un tema en equipos de cinco personas, algunos alumnos destacaban más que otros en cuanto al manejo de información y explicación del tema, algunos alumnos se mostraban inseguros al hablar en público y comenzaban a tartamudear o quedaban en silencio tratando de recordar dicho tema; ante esta situación la maestra frente a grupo hizo un comentario en tono de burla y el resto del grupo comenzó a reír.

v. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?

Cuando se presentaba una dificultad dentro del aula era el personal quien decidía la manera en que ésta fuera resuelta sin involucrar a los estudiantes para que apoyaran con ideas para resolver dicha dificultad.

vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?

Como se mencionó anteriormente, algunos docentes proponían durante las primeras clases del ciclo escolar que los alumnos fueran quienes redactaban el reglamento para la clase, así, mediante una lluvia de ideas los estudiantes expresaban las normas de comportamiento que regirán dentro del aula.

vii. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?

Disímil a la pregunta anterior no se consideraba a los alumnos respecto a cómo mejorar el clima del aula ya que de presentarse dificultades era el personal quien tomaba decisiones y sancionaba a los alumnos que estaban causando conflicto.

viii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?

Aunado a la pregunta anterior tampoco se consultaba a los estudiantes sobre cómo mejorar la atención para aprender.

ix. Si hay más de un adulto en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?

Normalmente no había más de un adulto en el aula, sin embargo, cuando ingresó el profesor de matemáticas que era recién egresado y fue apoyado por el maestro titular se repartían las responsabilidades y el profesor titular impartía la clase para el grupo en general mientras el nuevo maestro apoyaba a los alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social.

x. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?

Generalmente hay procedimientos dentro de la escuela para responder a los comportamientos poco favorables que presentan los alumnos, sin embargo, en ocasiones los docentes no saben qué hacer con ciertos alumnos que representan una dificultad dentro del aula y hacen comentarios como la profesora de matemáticas quien en la última junta de Consejo Técnico Escolar comentó sarcásticamente que sería favorable considerar la educación a distancia con un alumno de primer año ya que en clase no trabaja, no pone atención, se burla de sus compañeros y de la profesora, en general, tiene mala conducta y bajo rendimiento académico.

xi. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?

Durante las observaciones en la secundaria no se presentó ninguna dificultad respecto a que algún docente prestara mayor o menor atención a hombres o a mujeres, por tal razón la respuesta a la presente pregunta se considera positiva.

xii. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?

Durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia que diera cuenta si se consideraban las diferencias del alumnado a la hora de establecer las normas de comportamiento.

C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

Tabla XL. Resultados de la dimensión C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?		X
ii. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?		X
iii. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?		X

Tabla XL. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
iv. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?		X
v. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?	X	
vi. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?		X
vii. ¿Comparten los docentes de aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?	X	
viii. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?		X
ix. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?	X	
x. ¿El personal que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?		X

i. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?

Se desconoce si los docentes compartían la planificación del trabajo del aula y las tareas, por tal razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

ii. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?

Generalmente en la secundaria no había actividades de enseñanza compartida ya que cada docente trabajaba su asignatura de forma individual.

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

Como se mencionó anteriormente los docentes no trabajaban juntos en el aula y cuando se dio la situación con el profesor de matemáticas se desconoce si se dispuso de un tiempo para coordinar el trabajo, por tal razón la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

iv. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

Aunado a la pregunta *ii* no se practicaba la enseñanza compartida, por tal razón los docentes no tenían oportunidad para intercambiar reflexiones respecto al aprendizaje del alumnado y la respuesta se considera negativa.

v. *¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?*

Generalmente este tipo de comentarios entre docentes tenía lugar en las juntas de CTE donde la mayoría de las veces el profesorado tenía la apertura de comentar diversas cuestiones respecto al aprendizaje y participación de los alumnos, no obstante, esta situación los llevaba a posibles discusiones por discrepancia de opiniones.

vi. *¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?*

Si bien la mayoría de los docentes tenían la apertura de escuchar las diferentes opiniones del personal no modificaban su práctica en función de las recomendaciones que recibían de sus compañeros docentes, ni de las recomendaciones que pudieran recibir por parte del personal de apoyo (orientación y la UDEEI).

vii. *¿Comparten los docentes de aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?*

Generalmente el trabajo que compartían era de forma individual ya que el personal de orientación y la UDEEI no realizaban trabajos de manera grupal.

viii. *¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?*

Como se ha mencionado anteriormente no se acostumbraba el trabajo colaborativo ya que los docentes preferían trabajar de manera individual, por tal razón, la respuesta a la presente pregunta se considera negativa.

ix. *¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?*

En una junta de Consejo Técnico Escolar se comenta la problemática que se presenta con los alumnos que tienen bajo rendimiento académico ya que en la mayoría de ellos se ha identificado una falta de atención por parte de sus padres, ante esta situación, el profesor de matemáticas comenta que si no se trabaja de manera colaborativa este problema seguirá afectando a ciertos alumnos y como consecuencia no lograrán obtener su certificado terminal para ingresar a educación media superior.

x. *¿El personal que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?*

Aunado a la pregunta anterior, los docentes no trabajan de manera colaborativa, por tal razón no hay evidencia que dé cuenta de dicha información y la respuesta se considera negativa.

C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Tabla XLI. Resultados de la dimensión C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	X	
ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?		X
iii. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?	X	
iv. ¿Sienten todos los y las estudiantes que son tratados de manera justa?		X
v. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?		X
vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?		X
vii. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?		X
viii. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?	X	
ix. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?		X
x. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?		X

i. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?

En una plática informal con la maestra especialista me comentó que la mayoría de los maestros no llevaban a cabo los planes y programas de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública ya que consideraban que si enseñaban por competencias no podrían adquirir los alumnos los conocimientos necesarios para entrar a la preparatoria. Se desconoce la idea que los profesores tenían por “competencias” pero evidentemente sólo se enfocaban en el aprendizaje de la teoría.

ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?

Se observó la evaluación del proyecto de la reseña propuesto por la promotora de lectura en la clase de matemáticas de segundo grado y los alumnos no mostraban gran esfuerzo al exponer ya que el profesor tenía una actitud de poco interés hacia la actividad ya que estaba mal sentado sobre su silla y bostezaba en repetidas ocasiones, cuando los alumnos terminaban de exponer no les hacía preguntas ni hacía comentarios respecto a su trabajo, se limitaba a escribir una calificación sobre su lista y llamaba al siguiente alumno para terminar más rápido de calificar.

iii. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?

En una observación durante la clase de geografía la profesora se mostraba muy accesible ya que daba instrucciones para realizar un trabajo, sin embargo, varios alumnos no entendieron lo que debían hacer y la maestra de buena manera atendió a uno por uno en su escritorio para resolver todas sus dudas.

iv. ¿Sienten todos los y las estudiantes que son tratados de manera justa?

La respuesta se considera negativa ya que no hay evidencia que dé cuenta de cómo sienten los estudiantes que son tratados, aunque por todo lo mencionado anteriormente se puede considerar que algunos de ellos, especialmente aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social no sienten que son tratados de manera justa.

v. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?

Los docentes no acostumbraban solicitar el punto de vista de sus estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza que recibían ya que se consideraba que el profesor es quien tiene el conocimiento y el alumno debe seguir las lecciones.

vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?

Se realizó una observación en la clase de español en primer grado y se identificó a un alumno que presentaba bajo rendimiento, en una junta con su mamá se acordó con los profesores que el alumno ocuparía el lugar de hasta adelante frente al escritorio para que así los profesores pudieran observarlo más fácilmente, sin embargo, en esta clase el alumno ocupaba el lugar de hasta atrás en una esquina del salón donde podía pasar desapercibido más fácilmente y algunos profesores no se preocuparon por reubicarlo a manera de facilitar su atención y aprendizaje.

vii. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

viii. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?

Se realizó una observación en una junta con el profesor de matemáticas, la maestra especialista y la mamá de un alumno diagnosticado con TDA y que a su vez presentaba bajo rendimiento en diversas asignaturas. El profesor se mostraba accesible ante la situación y propuso algunas actividades de apoyo para el alumno, esto con la finalidad de evitar que el alumno reprobara la asignatura y facilitar su aprendizaje. De acuerdo a esta respuesta por parte del profesor se puede considerar que respetaba el ritmo de aprendizaje que tenía dicho alumno. Además, propuso ajustar las fechas de entrega para que el alumno pudiera entregar el trabajo a tiempo y solicitó la asesoría de mamá en casa para apoyar a su hijo en las tareas. La mamá comentó que su hijo también asistía a regularización y el profesor comentó que también tomaría esas evidencias en cuenta para evaluar.

ix. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

x. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?

Al igual que la pregunta anterior, durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Tabla XLII. Resultados de la dimensión C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?		X
ii. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?		X
iii. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?		X

Tabla XLII. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
iv. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?		X
v. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?		X
vi. ¿Evitan los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de los jóvenes con sus iguales?		X
vii. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales de apoyo?	X	
viii. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar en su puesto?		X
ix. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?		X

i. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?

No se involucraba al personal de apoyo en la planificación de las clases; los docentes hacían su planificación de manera individual y con base en ésta el personal de apoyo trabajaba con los alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social.

ii. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?

Los alumnos que eran atendidos por el personal de apoyo eran aquellos que presentaban alguna barrera para el aprendizaje y la participación social, por ejemplo, en la UDEEI se atendía aproximadamente a 18 alumnos que presentaban diversas dificultades y el personal de orientación se enfocaba en aquellos alumnos que presentaban (en su mayoría) problemas de conducta.

iii. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?

La maestra especialista comentó que utiliza “scratch” como estrategia diversificada, se trataba de un programa para computadora que permitía a los alumnos aprender de manera autónoma mediante la programación de controles y así relacionarlo con diferentes asignaturas. En el ciclo escolar anterior realizó la programación de un auto de juguete armado con piezas de “lego”, el auto podía desplazarse y realizar las acciones que programaban los alumnos. Este tipo de

estrategia no estaba dirigida a todos los alumnos sino a aquellos con mejores y calificaciones y los identificados con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) ya que las computadoras disponibles eran limitadas y ellos eran más responsables que aquellos con dificultades de aprovechamiento y conducta dado que el material (las piezas de lego) los prestaba la UDEEI y estaban a cargo de la maestra especialista, si quedaba el material incompleto ella debería reponerlo y por esta razón decidió sólo realizar el trabajo con no más de 15 alumnos.

iv. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

v. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?

Igual que la pregunta anterior, no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón ésta se considera negativa.

vi. ¿Evitan los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de los jóvenes con sus iguales?

Como se mencionó anteriormente, se dio el caso de dos alumnas de segundo (Brenda y Fernanda) quienes su amistad era considerada como favorable para algunos docentes y desfavorable para otros, específicamente la maestra especialista consideraba que deberían separarse ya que Brenda no era buena influencia para Fernanda por la mala conducta que la caracterizaba y en una reunión con la mamá de Fernanda le advirtió la situación y le mencionó que en cualquier momento podía lastimarla o involucrarla en un problema grave. En una plática informal con las alumnas me comentaron que esta situación las incomodaba bastante ya que no tenían amistad con ningún otro compañero (a) del grupo.

vii. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales de apoyo?

Se desconoce si existe esa descripción clara y precisa para los docentes de orientación, respecto a la UDEEI dicha descripción se encuentra en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011a) sin embargo, las funciones y tareas que la maestra especialista debería realizar no se llevaban a cabo como lo marca dicho documento.

viii. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar en su puesto?

A los profesionales de apoyo no se les solicitaba su opinión respecto a las funciones que desempeñaban en su puesto ya que ellos debían adaptarse a las solicitudes por parte de los directivos y las necesidades que surgían en el aula con los docentes y

el alumnado, así como trabajar bajo las condiciones de tiempo y espacio que el mismo contexto asignaba.

ix. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?

En una plática con la maestra especialista me solicitó que apoyara en elaborar un taller/programa/curso para “mejorar las habilidades de copiar en los alumnos” ya que los profesores toman en cuenta que los cuadernos estén limpios y completos con todos los apuntes porque este rubro aportaba cierto porcentaje para la evaluación final de bimestre y explicó textualmente: “para que por lo menos entregue algo en el cuaderno”. Su labor de apoyo con estos alumnos consistía en comparar el cuaderno del alumno con bajo rendimiento y el cuaderno de un alumno que tiene los apuntes completos, así iba comprobando los apuntes que le hacían falta y el alumno(a) dejaba el espacio correspondiente para “ponerse al corriente”.

C.1.11 Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.

Tabla XLIII. Resultados de la dimensión C.1.11 Los "deberes para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Tienen siempre los deberes un objetivo pedagógico claro?	X	
ii. ¿Se relacionan los deberes para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?		X
iii. ¿Se da la oportunidad de presentar los deberes para la casa de distintas maneras?		X
iv. ¿Los deberes para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?		X
v. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?		X
vi. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de los deberes para la casa antes de finalizar las clases?	X	
vii. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?		X
viii. ¿Se brindan oportunidades para hacer los deberes en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?	X	
ix. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?	X	
x. ¿Los deberes para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?		X
xi. ¿Aquellos que ponen deberes para la casa se aseguran de que se puedan completar sin ayuda de los padres o tutores?		X

Tabla XLIII. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
xii. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus deberes?		X
xiii. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?		X
xiv. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?		X

i. ¿Tienen siempre los deberes un objetivo pedagógico claro?

Las tareas siempre estaban relacionadas con el tema que se estaba impartiendo, con el objetivo de desarrollar habilidades y aprendizaje en los alumnos.

ii. ¿Se relacionan los deberes para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

iii. ¿Se da la oportunidad de presentar los deberes para la casa de distintas maneras?

La tarea era la misma para todo el grupo y no había oportunidad de presentarla de diferentes maneras ya que siempre debían cumplir con las características que los profesores solicitaban; durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia de algún alumno que pretendiera presentar la tarea de diferente manera.

iv. ¿Los deberes para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?

Como se mencionó anteriormente, las tareas tenían el propósito de favorecer el aprendizaje en los alumnos, sin embargo, se desconoce si éstas aumentaban las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes ya que durante el tiempo de observaciones no se obtuvo evidencia, por tal razón la respuesta se considera negativa.

v. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?

Los profesores realizaban la planeación de sus actividades de manera individual, no se reunían para elaborar las tareas ni había intercambio de ideas o información.

vi. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de los deberes para la casa antes de finalizar las clases?

Generalmente, los profesores (as) mostraban apertura y buena actitud cuando alguno de los alumnos (as) tenía dudas respecto a las características que solicitaban

para las tareas, es decir, durante el tiempo de observaciones no se presentó ninguna situación negativa respecto a las tareas.

vii. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

viii. ¿Se brindan oportunidades para hacer los deberes en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?

El alumnado tenía oportunidad de elaborar sus tareas en el tiempo que tuvieran libre con la condición de que estas actividades no interfirieran con las clases de otras asignaturas.

ix. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?

Las tareas para la casa formaban parte de cada asignatura, del mismo modo, tenían un impacto sobre la evaluación del mismo, en diversas ocasiones las calificaciones de los alumnos disminuían considerablemente por causa de no entregar las tareas.

x. ¿Los deberes para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

xi. ¿Aquellos que ponen deberes para la casa se aseguran de que se puedan completar sin ayuda de los padres o tutores?

Generalmente, los docentes solicitaban a los padres de familia que supervisaran a sus hijos a la hora de realizar las tareas, especialmente con aquellos alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social, sin embargo, en algunos hogares padre y madre trabajaban hasta tarde y no podían supervisar el desempeño de sus hijos, lo cual tenía como consecuencia que los alumnos no entregaban las tareas o las entregaban con características diferentes a las solicitadas por los profesores.

xii. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus deberes?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

xiii. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?

Al igual que la pregunta anterior, durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

xiv. *¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?*

Los docentes y el personal de apoyo solicitaban a los padres y madres de familia que apoyaran a sus hijos en la realización y/o supervisión de las tareas en casa, sin embargo, no mostraban estrategias para llevar a cabo dicha actividad y algunos alumnos (as) principalmente aquellos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social no tenían este apoyo por parte de sus padres.

C.1.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

Tabla XLIV. Resultados de la dimensión C.1.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

INDICADOR	SI	NO
i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?		X
ii. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?	X	
iii. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?		X
iv. ¿Hay oportunidades para que los niños o las niñas participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?	X	
v. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos, etc.?		X
vi. ¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar al fútbol)?		X
vii. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?		X
viii. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?		X
ix. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?		X

Tabla XLIV. Continuación...

INDICADOR	SI	NO
x. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes del centro, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?		X
xi. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?		X
xii. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?		X
xiii. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?	X	
xiv. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?	X	

i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?

En esta secundaria no había ningún tipo de actividades extraescolares, por tal razón la respuesta se considera negativa.

ii. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?

La institución disponía de un autobús para el transporte de aquellos alumnos que decidían pagar la tarifa mensual de este servicio, sin embargo, el traslado era únicamente a la escuela y a su casa ya que como se mencionó anteriormente en la secundaria no se impartían actividades extraescolares.

iii. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?

Las actividades físicas y de música formaban parte del plan de estudios por lo tanto se asignaba una evaluación en dichas asignaturas y no se consideraba como una actividad extraescolar.

iv. ¿Hay oportunidades para que los niños o las niñas participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?

Las oportunidades para que el alumnado participara en asignaturas como informática y juegos de futbol, basquetbol y voleibol en educación física eran las mismas para hombres y mujeres ya que no había distinción alguna por parte de los docentes.

v. *¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos, etc.?*

En esta secundaria no había alumnos con prohibiciones para realizar actividades de tipo mixto por aspectos culturales o religiosos, por tal razón la respuesta se considera negativa.

vi. *¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar al fútbol)?*

Cuando los alumnos (as) tenían oportunidad de jugar futbol, basquetbol y voleibol era durante su clase de educación física ya que durante el receso o en algún otro momento estaba prohibido este tipo de actividades.

vii. *¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?*

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta, por tal razón, la misma se considera negativa.

viii. *¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?*

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta ya que no se realizaron actividades en donde ciertos alumnos tuvieran que representar a su clase, por tal razón, la misma se considera negativa.

ix. *¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?*

Al igual que la pregunta anterior durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta ya que no se realizaron actividades en donde ciertos alumnos tuvieran que representar a la escuela, por tal razón, la misma se considera negativa.

x. *¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes del centro, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?*

Cuando se realizó la actividad de visitar un CAM el 14 de febrero los docentes decidieron llevar únicamente a aquellos alumnos “bien portados” mientras aquellos que eran considerados con mala conducta no fueron a la visita a manera de castigo.

xi. *¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?*

Al igual que la pregunta anterior cuando se realizaban actividades fuera de la escuela (visitas a museos, parques de diversiones, etc.) los alumnos considerados con mala conducta no podían ir como castigo a su mal comportamiento.

xii. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?

Durante el tiempo de observaciones no se encontró evidencia que diera respuesta a la presente pregunta ya que no se dio alguna actividad para participar en actividades que apoyen y beneficien a la comunidad local, por tal razón, la misma se considera negativa.

xiii. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?

Como se ha mencionado anteriormente, en la secundaria no había alumnos con alguna discapacidad de tipo motor, así, todos los alumnos tenían oportunidad de participar en las actividades propias de la asignatura y cuando algún alumno no podía participar por alguna enfermedad pasajera tenían oportunidad de bajar al patio y sentarse a responder su libro de la materia.

xiv. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?

Al igual que la pregunta anterior se considera que todos los alumnos podían participar en actividades deportivas.

Conclusiones

El presente estudio tuvo el propósito general de describir cómo es la participación de la comunidad educativa respecto a la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Para el logro de tal propósito se delimitaron dos rubros de preguntas, una relacionada con el estado de la inclusión educativa y la otra relacionada con el proceso de la inclusión educativa. A continuación, se presentan los principales hallazgos en relación a las mismas:

Respecto al estado en el cuál se encontraba la inclusión en la secundaria en donde se realizó el estudio se considera que todavía no cumplía con las características que implica la educación inclusiva pues sigue bajo el enfoque de integración debido a las características que presenta:

-Se reconoce el derecho de educación para todos como establece la Secretaría de Educación Pública ya que acepta el ingreso de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación social sin discapacidad, no obstante, una vez dentro de la escuela éstos deben adaptarse a la misma y no es la escuela quien se adapta a las necesidades que presenta el alumnado, en este sentido representó solo un proceso de asimilación.

- Se piensa que el problema radica individualmente en aquellos alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social atribuyendo solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, sus resultados reflejados en calificaciones) sin considerar que dichas barreras se encuentran inmersas en una combinación de factores externos, sin reconocer la gran influencia que tienen los contextos educativos en el desarrollo y aprendizaje de las personas, de tal manera que los apoyos se personalizan y atienden de manera segregada.

-Se homogeniza la enseñanza con la expectativa de que todos aprendan igual y al mismo tiempo, sin considerar los estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado y así, flexibilizar el currículo.

-Aquellos alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación no se sentían acogidos por sus compañeros y profesores (as) ya que en varias ocasiones no se respetaban las características y competencias de cada quién.

Para dar cuenta del proceso de inclusión en dicha secundaria se describen a continuación los principales hallazgos en relación con las tres dimensiones del Índice de inclusión.

El modelo de educación inclusiva reconoce que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado independientemente de sus diferentes aptitudes. Así, de acuerdo con los resultados observados en las tablas de frecuencia de la Dimensión A del Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000) se considera que en la secundaria en donde se realizó el estudio no todos los alumnos se sentían acogidos por dicha escuela en donde pasaban la mitad del día, asimismo, no era común que los miembros de ésta trabajaran de manera colaborativa (entre profesores, entre alumnos, entre profesores y padres de familia), se realizaba la mayoría del trabajo de forma individual y al mismo tiempo se percibía una competencia para ver quien obtenía los mejores resultados segregando a aquellos que no lograban avanzar al ritmo que la misma escuela requería. Respecto a la comunicación entre los miembros del centro se considera que no era suficiente para lograr acuerdos que dieran respuesta a las necesidades que se presentaban a pesar de que generalmente éstos se trataban con respeto.

Las expectativas que los docentes tenían del alumnado eran altas en relación con la visión homogeneizadora de los mismos, ya que algunos profesores consideraban que aquellos alumnos que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación social eran poco aptos o con falta de intelecto para asistir a esta secundaria a pesar

de que algunos docentes se preocupaban por motivar a todos sus alumnos durante el proceso de aprendizaje y no en relación con sus calificaciones.

La escuela en donde se realizó el estudio aceptaba a todo el alumnado que llegaba sin considerar las barreras para el aprendizaje que algunos alumnos pudieran presentar, sin embargo, los profesores preferían trabajar con alumnos “regulares” debido a la visión homogeneizadora que tenían para avanzar con sus planeaciones al mismo ritmo y cuando un alumno presentaba barreras para el aprendizaje y la participación social era motivado junto con sus padres para considerar su cambio a un plantel que tuviera un nivel “más bajo” en donde pudiera desarrollarse a su propio ritmo ya que la escuela no podía detenerse por unos cuantos como lo mencionó la maestra de apoyo de la UDEEI.

Para dar cuenta de la organización del apoyo para atender a la diversidad se consideró el trabajo que lleva a cabo la UDEEI para dar respuesta a las necesidades del alumnado ya que si bien, se establecen dichas políticas de apoyo en el MASEE (SEP, 2011a) estas no siempre llegaban a la práctica por parte de la maestra especialista. Las estrategias que la maestra realizaba para apoyar al alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación social no garantizaban el aprendizaje significativo de éstos. Además, la maestra especialista no tenía una idea favorable sobre la educación inclusiva, ya que, a pesar de asistir a un curso referente al nuevo modelo educativo, sólo lo consideró como una obligación debido a que la SEP solicitaba la asistencia a licenciados con carrera magisterial. Al respecto consideraba que en la secundaria no se podía trabajar de manera inclusiva debido a los horarios y al cambio de maestros para cada asignatura a comparación con la primaria que es el mismo maestro para todas las materias.

Aunado al apoyo que brindaba la UDEEI se observó que en diversas ocasiones aquellos alumnos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación social eran etiquetados ya que no había una estrategia que impidiera retirarlos del aula para trabajar con ellos, además, en algunas situaciones los docentes hacían

comentarios en tono de burla agradeciendo al personal de la UDEEI que los retirara del aula para que dejaran de distraer al resto del grupo.

Así como las políticas de apoyo estaban integradas en el MASEE (SEP, 2011a), las prácticas de evaluación también se integraban en dicho documento como parte de las políticas que establece la educación inclusiva, sin embargo, estas consistían en una prueba al inicio del ciclo escolar para identificar los estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado con la finalidad de entregar dicha información a los docentes y éstos planearan sus clases a manera de favorecer el aprendizaje de los alumnos, no obstante, cuando algún alumno vulnerable requería una evaluación psicopedagógica o psicológica era canalizado a instituciones externas y así integrar la información al expediente del alumno.

Por último, la dimensión C se refiere al desarrollo de prácticas inclusivas la cual, de acuerdo con los autores Booth y Ainscow (2000) en esta dimensión se debe asegurar que las actividades tanto en el aula como extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado. Conforme a la tabla de frecuencia en esta dimensión se observó que la planificación y desarrollo de las clases no daba respuesta a las necesidades de todo el alumnado ya que aquellos alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación social consideraban que necesitaban mayor atención por parte de sus profesores, especialmente en asignaturas como matemáticas, física y química debido a que en diversas ocasiones sus dudas para resolver problemas matemáticos no eran resueltas a causa de una relación poco favorable con sus profesores y/o compañeros lo cual ocasionaba nula confianza para acercarse a preguntar, esto debido posiblemente a que la planeación de las clases se hacía pensando a los alumnos como un grupo homogéneo sin tomar en cuenta las diferentes habilidades, conocimientos previos, intereses, culturas, contextos y experiencias de los estudiantes.

Aunado a la planeación de las clases se observó que generalmente los estudiantes no aprenden de forma cooperativa debido a la competencia que se percibe entre ellos para saber quién obtiene las mejores calificaciones, así, el dar y recibir apoyo

no es algo habitual durante las actividades en el aula y cuando era necesario trabajar en equipo los docentes no proporcionaban estrategias para trabajar de forma cooperativa.

La evaluación era parte importante en la secundaria, específicamente el resultado de la misma, el cual mantenía a algunos alumnos en constante ansiedad y preocupación por obtener las mejores calificaciones y así, poder mantener un buen nivel como era requerido por la misma escuela y sus padres. La evaluación era generalmente de manera sumativa sin considerar el proceso de aprendizaje del alumnado durante el bimestre ni sus diferentes habilidades ni esfuerzos que cada uno realizaba, la manera de evaluar era muy similar entre todos los profesores y constaba de exámenes, tareas, trabajos, cuaderno limpio y completo con sellos y/o firmas en las actividades realizadas en clase y en algunos casos se evaluaba la conducta de los alumnos. Las tareas siempre tenían relación con el tema abordado en cada una de las asignaturas y también estaban planeadas de manera homogénea ya que no había oportunidad para que los alumnos entregaran sus trabajos de distintas maneras en donde pudieran resaltar sus diferentes estilos de aprendizaje.

Con base en el análisis general de las tres dimensiones, se considera que en la secundaria donde se realizó el estudio se requiere aún de estrategias para favorecer dicho proceso hacia la educación inclusiva, algunas de las estrategias que ya se implementaban eran las siguientes:

- Contar con el apoyo de la maestra especialista de la UDEEI.
- Flexibilización de currículum para alumnos que necesitaban ausentarse por periodos prolongados de tiempo (por cuestiones de salud).
- Mantener comunicación con los padres de familia con la finalidad de lograr un trabajo en conjunto para favorecer el aprendizaje de los alumnos vulnerables o en riesgo de rezago escolar.
- Retroalimentar a los profesores en cada junta de Consejo Técnico Escolar respecto a los diferentes estilos de aprendizaje, con el propósito de diseñar las clases a manera de favorecer a la diversidad del alumnado, sin embargo, durante

el tiempo que se realizó el presente trabajo, las clases seguían siendo homogéneas.

- Llevar un seguimiento de aquellos alumnos identificados como vulnerables y exponer en cada CTE los avances y retrocesos en cada alumno.
- Apoyo mediante tutores (entre alumnos, entre docentes y entre docentes y alumnos).
- Retroalimentación individual con aquellos alumnos identificados por los profesores, especialmente cuando presentaban mala conducta y “bajas calificaciones”.
- Taller impartido por una fundación con la finalidad de mejorar la comunicación entre los miembros de la comunidad.

Dichas estrategias se implementaban con la finalidad de favorecer el rendimiento escolar de los alumnos, mismo que era reflejado únicamente con calificaciones, además, las calificaciones se consideraban muy valiosas para la mayoría de la comunidad, sin embargo, no eran muy útiles para favorecer el proceso de inclusión pues la maestra especialista de la UDEEI no mostraba interés en tal cambio para la secundaria, ya que como se mencionó anteriormente, la maestra especialista consideraba que el modelo de inclusión solo era posible de lograr en escuelas primarias debido a que el grupo estaba todo el día con una sola maestra y no con ocho profesores distintos como en secundaria, además, las estrategias que aplicaba eran de manera individualizada y con una visión homogeneizadora del aprendizaje de los alumnos.

El seguimiento que se daba a los alumnos identificados como vulnerables consistía en citar periódicamente a los padres de familia (generalmente, antes de terminar cada bimestre) para informar si tenía trabajos pendientes o tratar el tema de la disciplina, además de dar retroalimentación a dichos alumnos con la finalidad de concientizar respecto a sus calificaciones y conducta.

La comunicación entre profesores, directora y padres de familia se consideraba fundamental para favorecer a los alumnos, en este aspecto la mayoría de la

comunidad mostraba interés ya que los padres asistían cuando eran solicitados y los profesores daban sus puntos de vista y experiencias respecto a los alumnos en cada junta de CTE, lo cual se considera una ventaja en favor de la educación inclusiva, aunque no suficiente.

El apoyo mediante tutores era muy común en esta secundaria ya que se observaba este tipo de estrategia entre alumnos y entre profesores, no obstante, en algunas ocasiones los que llevaban el rol de tutor comentaban que se sentían abrumados por este tipo de estrategia y no brindaban todo el apoyo que era necesario.

Por tal razón, se considera que dichas estrategias estaban encaminadas con el propósito de beneficiar el aprendizaje/ rendimiento de los alumnos, sin embargo, para lograr un proceso de cambio respecto a la educación inclusiva dichas estrategias no eran suficientes ya que no había tal propósito y dicho tema no estaba contemplado dentro de las prioridades de la secundaria donde se realizó el presente estudio. A continuación, se mencionan algunas estrategias que podrían encaminar dicho proceso de participación.

Sugerencias

Con base en el bajo nivel de inclusión que se observó en la secundaria donde se realizó el estudio se enlistan algunas sugerencias para favorecer el proceso de integración a educación inclusiva considerando la flexibilización de la misma ya que el contexto no es estático, así como el proceso de inclusión no tiene fin.

- Promover actitudes positivas en toda la comunidad respecto a la educación inclusiva.
- Promover actitudes positivas hacia la diversidad en la escuela que ayuden a contrarrestar la exclusión entre algunos estudiantes y sus familias.
- Desarrollar estrategias, a través del currículo, para mejorar la autoestima de los estudiantes.
- Introducir actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela para

hacer que las clases favorezcan a la diversidad.

- Trabajar conforme a las políticas establecidas en el MASEE (SEP, 2011a)
- Establecer estructuras de gestión y de promoción profesional para los auxiliares del apoyo pedagógico.
- Mejorar todos los aspectos de acceso a la escuela para alumnos y adultos con discapacidad, aunque durante el curso donde se realizó el estudio no había miembros de la comunidad con discapacidad motriz.
- Elaborar un programa de formación del personal centrado en la comprensión de las perspectivas de los estudiantes.
- Organizar formación conjunta para asistentes de apoyo pedagógico y para docentes.
- Establecer estrategias para fomentar el aprendizaje cooperativo entre alumnos.
- Establecer estrategias en docentes para planificar, revisar y enseñar en colaboración.
- Mejorar los procesos de acogida para los nuevos alumnos, sus familias y miembros del personal.
- Mejorar la comunicación entre la familia y la escuela trabajando con padres/tutores.

Papel del psicólogo educativo

La importancia de la psicología educativa dentro del proceso educativo radica en el propósito principal de ésta que es la investigación e intervención sobre el comportamiento humano en contextos educativos, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones. El psicólogo educativo desempeña diversos roles dentro del contexto educativo, uno de esos roles es el de investigador como en el caso del presente trabajo, con el conocimiento necesario en metodologías (específicamente de corte cualitativo) para dar cuenta del estado en el cual se encontraba la secundaria respecto a la educación inclusiva y así realizar una evaluación y diagnóstico con posibilidad de dar pie a futuras investigaciones e intervenciones relacionadas al tema de la educación inclusiva en la secundaria donde se realizó el estudio y a manera general en México.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (M. Vaughan, Ed. & A. L. López, Trans) Bristol, Reino Unido: Centre For Studies on Inclusive Education.
- Cárdenas, T., & Barraza, A. (2014). *Agentes de la Escuela Regular ante la Educación Especial. Investigación en México*. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París; Francia: UNESCO.
- Dirección de Educación Especial. (2004). *Sistematización de la experiencia de la USAER en Educación Secundaria*. México: Autor.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y Educación Inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/445/610>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- García, I., & Romero, S. (2013). Educación Especial en México: Desafíos de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 7 (2). Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5htm.html>
- García, I., Romero, S., & Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). En H. Casanova. (Presidente). *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación: Quinta Edición. México: The McGraw-Hill.

Ley General de Educación. (1993/2014) última Reforma publicada en 2014. recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2000). Asamblea General: Declaración del milenio. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionMundial.pdf>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España: Autor.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: Autor.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2009). Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación.

Programa Nacional de Desarrollo 2014-2018. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.

Secretaría de Educación (2007). *Manual de Operación de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular USAER*. Yucatán, México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Curso: Educación Inclusiva; Material del participante*: San Luis Potosí, México. Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Básica. (2011b). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Plan de estudios*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011d). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal: Derechos, deberes y disciplina escolar*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública.(2014).*La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva: Planteamiento Técnico Operativo*. México: Autor.
- Torres, N., Lissi, R. M., Grau, V., Salinas, M., Silva, M., & Onetto, V. (2013). *Inclusión Educativa: Componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2005). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa: Evaluación Externa, Informe Final*. México: (Autor).

Anexo 2. Consentimiento informado para la observación

Ciudad de México, a 25 de septiembre de 2014.

A quien corresponda:

Por medio de la presente quiero informarle que llevo a cabo un proyecto de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, soy la única encargada en la investigación como estudiante de la Licenciatura en Psicología Educativa.

El propósito del presente documento es informarle y así mismo solicitar su autorización para observar y entrevistar a durante el presente ciclo escolar en diversos tiempos y espacios dentro de la institución educativa. El propósito de dicho proyecto es describir cómo es la participación de la comunidad educativa en esta secundaria respecto a la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas con la finalidad de analizar si dichas prácticas ayudan a la inclusión educativa y la pertinencia del modelo educativo establecido por la Secretaría de Educación Pública.

Por ello solicito su apoyo para obtener información relacionada con el proyecto, registrarla en un diario de campo y posteriormente analizar los resultados obtenidos, así como información personal en caso de formar parte de la estadística de la UDEEI. Es importante resaltar que los datos obtenidos solo serán utilizados con fines educativos y que no quedarán a disposición de personas ajenas al proyecto. Para conservar su confidencialidad se le asignará un nombre seudónimo con el cual me referiré a usted para presentar los resultados y el análisis de la presente investigación.

La participación en este proyecto es voluntaria, por lo tanto, puede no aceptar la colaboración en él. Sí al término del proyecto de investigación desea conocer los resultados, me puede proporcionar su correo electrónico y le haré llegar el trabajo de investigación realizado, en el cual su participación es indispensable.

De antemano agradezco su participación y apoyo.

Yo _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por con quien podré contactarme a los correos electrónicos _____.

Reconozco que la información proporcionada en este proyecto es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, puedo contactar a la asesora del mismo.

Nombre completo y firma del padre o tutor en caso de ser menor de edad.