



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**TALLER SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CETIS NO. 31
“LEONA VICARIO”**

PROPUESTA PEDAGÓGICA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

SAMANTA LIZETH VARGAS PEREZ

ASESOR:

DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2020

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PROCESOS DE CONFORMACIÓN DEL CURRÍCULO	4
1.1. Breve Histórica del concepto de clase al de currículo	5
1.2. Concepto de currículo	8
1.3. Diseño Universal de Aprendizaje, un modelo curricular	22
CAPÍTULO 2. ORIGEN Y DESARROLLO DEL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	27
2.1. La integración educativa antecedente de la educación inclusiva en México	28
2.2. La educación inclusiva como modelo de atención escolar	38
CAPÍTULO 3. TALLER DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ALUMNOS DEL CETIS 31 “LEONA VICARIO”	49
3.1. Taller <i>#LoDeHoyEsLaInclusión</i>	50
3.2. Propuesta Pedagógica	54
CONCLUSIONES	76
REFERENCIAS	78
ANEXOS	86

ABREVIATURAS

AR	Ajustes Razonables
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CAST	Centro de Tecnología Especial Aplicada (por sus siglas en inglés)
CECATI	Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
COEC	Centro de Orientación Educativa y Canalización
COIE	Centro de Orientación para la Integración Educativa
DEE	Dirección de Educación Especial
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
EE	Educación Especial
EE	Educación Especial
EI	Educación Inclusiva
IE	Integración Educativa
INDEX	Índice de Inclusión Desarrollando del Aprendizaje y la Participación en las Escuelas
NEE	Necesidades Educativas Especiales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PP	Propuesta Pedagógica
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAP	Unidad de Orientación al Público
UDEEI	Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva

UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

Como parte del proceso de formación en la tercera fase de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el campo currículo y modelos de docencia, acudí al Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios CETIS No. 31 “Leona Vicario”, para realizar prácticas de campo.

Al respecto he de admitir que la primera vez que escuché a mis profesores hablar de ello, quedé sorprendida y al mismo tiempo de alguna manera sentí miedo, es verdad que a lo largo de la licenciatura me fui apropiando de los referentes teóricos, estrategias metodológicas, un sinfín de nuevos conocimientos, que si bien ya conocía sobre la tarea del pedagogo; aún no comprendía sus implicaciones en procesos concretos.

Retos a los que como profesionales de la educación nos hemos de enfrentar en esta sociedad que avanza rápidamente y que cada vez es más exigente; el pensar que debía enfrentarme a los jóvenes, a los docentes, a los padres de familia, a las autoridades de la institución para aplicar profesionalmente todo lo aprendido, me hizo y me hace sentir muy comprometida en demostrar que los egresados de la UPN se forman de manera competente a lo largo de los cuatro años que dura la carrera.

Fue entonces, que al presentarme al CETIS No. 31 “Leona Vicario”, di cuenta que tanto mis profesores del campo formativo como la comunidad escolar y docente de la institución confiaban en mí como pedagoga y como persona para atender las problemáticas que se presentarán y que por supuesto pudiera atenderlas.

Conforme pasó el tiempo en dichas prácticas, me fue posible desempeñar el rol de docente, lo que me permitió recabar evidencias de un problema que se vive en este contexto escolar, y me cuestioné sobre el qué puede hacer un pedagogo. Se

trataba de situaciones de violencia (verbal y física) entre compañeros, poca tolerancia ante algunos de ellos y deficiente atención para los jóvenes con alguna discapacidad.

Lo que me llevó a pensar que hacía falta información entre los estudiantes de la institución y que para ello una posible solución era el diseño de un taller con temas sobre Inclusión Educativa (EI). Taller que diseñé como Propuesta Pedagógica (PP) que me permitiera lograr mi titulación.

PP que se divide en tres capítulos, cada uno de ellos sobre temáticas específicas que dan sustento y bases teórico-metodológicas para el diseño del taller que he nombrado *#lodehoyeslainclusión*.

Dado que es dirigido a adolescentes, considero importante que tenga un nombre llamativo a fin de que se puedan identificar con él y se sientan atraídos, es por ello que lo titulo como *hashtag*, cabe mencionar que éstos permiten a los jóvenes (principalmente en la redes sociales) popularizar sus publicaciones, es decir colocando el signo # y la oración o palabra deseada, se generará un enlace que sirve de etiqueta y este permite encontrar publicaciones similares que vienen de otros usuarios.

Bajo estas acciones que adoptan las y los estudiantes en este nivel educativo en los medios digitales, considero que, al llamarlo de esta manera no sería complicado que recordaran el nombre del taller y así lograr que se relacionen con él y reconocer que la inclusión es lo de hoy, este sencillo enunciado hace referencia a la importancia de promover una EI para lograr una comunidad escolar equitativa, respetuosa, solidaria e incluyente.

En el primer capítulo titulado Procesos de conformación del currículo, se explica: la breve histórica del concepto de clase al de currículo, el concepto de currículo y

el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como modelo curricular. Todo ello con la finalidad de tener un marco teórico sobre lo que implica un proyecto educativo y la diversidad de elementos y acciones que en éste se implican.

Un segundo capítulo titulado, Origen y desarrollo del modelo de EI, en el que abordo: la integración educativa como antecedente de la EI en México y ésta como modelo de atención escolar, en el que se reconoce a los Organismos Nacionales e Internacionales que han trabajado desde la década de los años 60 interesados en mejorar la calidad de vida de todas y todos sin importar la condición en la que se encuentren.

Finalmente, el capítulo tercero presenta el Taller de EI para alumnos del CETIS No. 31 "Leona Vicario", que aborda el *#lodehoyeslainclusión* y donde presento su fundamento para cerrar con la sistematización didáctica de la PP, en secuencias de 4 sesiones las cuales conforman el taller con los siguientes contenidos:

- Principios y finalidades de la EI
- Educación para todos y educación para la diversidad
- Condiciones de trabajo para inclusión educativa en la escuela
- Estrategias para la inclusión educativa en el aula

Este trabajo finalmente representa el camino recorrido en la licenciatura en Pedagogía, la suma de todos los esfuerzos para la adquisición de la teoría y los retos a los que me enfrenté en la práctica dentro de un escenario educativo real.

CAPÍTULO 1.

PROCESO DE CONFORMACIÓN DEL CURRÍCULO

Dentro del campo de la pedagogía una de sus grandes líneas de formación es la del currículo, objeto de interés para las y los pedagogos, dado que un gran número de proyectos educativos parte de un planteamiento curricular y de éste las prácticas pedagógicas, encargadas de llevar a cabo el proceso de enseñanza dentro de las aulas en las escuelas.

Currículo que desde sus orígenes se ha dado en la pluralidad conceptual, en la polisemia, ya que ha sido reconocido en la diversidad de la realidad educativa, a la vez que se le ha confundido con planes y programas de estudio, cuando en realidad se trata de proyectos educativos que implican todo un sistema (institución escolar, práctica docente, experiencias de aprendizaje, etcétera); razón por la que Ángel Díaz Barriga indica: “[El currículo...] se ha desarrollado en tal multiplicidad de sentidos que cuando uno hace referencia a esta noción necesariamente debe clarificar en qué sentido emplea el término” (Díaz, 2003, párr. 4).

Por ello, para comprender lo que implica el currículo considero importante tomar como punto de partida en este primer capítulo, un recorrido histórico sobre cómo surge el concepto de currículo y de qué manera se le ha comprendido, en una búsqueda por ofrecer un panorama amplio sobre las formas y contenidos que permitieron ir conformando lo que hoy se implica en dicho concepto.

Para ello, en el primer apartado de este capítulo se habla del concepto de clase, mismo que se constituyó en el antecedente que llevó al empleo del concepto de *curriculum*. Orígenes que se remontan a la Edad Media con tres principales eventos de innovación que fueron los precursores de este.

Por consiguiente, hablo del concepto de currículo, sus primeras apariciones y su

conformación después de la Segunda Guerra Mundial a lo largo de los años en el campo de la educación, lo que se dio con las aportaciones de teóricos como: Ralph Tyler, Hilda Taba, Ángel Díaz Barriga, Gimeno Sacristán y Alicia de Alba; precisando cuáles fueron sus principales aportaciones al concepto y al campo del currículo.

Finalmente, en el último apartado se habla acerca del DUA, modelo educativo que surge en el presente milenio orientado a buscar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), para una verdadera EI que se dé con equidad, justicia e igualdad.

Conjunto de apartados que fundamentan la PP elaborada con la finalidad de dar a comprender que la enseñanza desde un paradigma inclusivo debe plantearse como parte de los contenidos educativos de los alumnos de nivel bachillerato, sobre todo para ir eliminando prácticas como el acoso escolar y para formar alumnos respetuosos, equitativos y solidarios con todos sus compañeros independientemente de sus características y condiciones.

1.1. Breve histórica del concepto de clase al de currículo

Una de las preguntas que debemos hacer cuando se realiza una investigación es el significado de los conceptos a emplearse. En este caso *¿Qué significa currículo?*, es la pregunta guía del siguiente apartado y que se ubica en los orígenes y polisemia del concepto, producto de "...la diversidad de concepciones epistemológicas con base en las cuales se le ha podido reflexionar, [lo que...] hace posible distintas formas de interpretación" (Álvarez, 2001, p. 61).

Es en la Edad Media donde se pueden encontrar los orígenes de la escolarización, que se dieron con los profesores particulares y estudiantes quienes eran atendidos de manera individual. "En esencia, la escolarización medieval era una formación

organizativa laxa que podía abarcar con facilidad a gran número de estudiantes” (Hamilton, 1989, p. 189); sin embargo, posteriormente esas prácticas se transformaron a partir de lo que se denominó *clase*, sobre todo en Europa.

En su obra *Centuries of Childhood* (Siglos de infancia) del año 1960, Phillipe Ariés especuló que, aunque no aparecía el término *clase* en escritos del periodo clásico (hacia el año 95 d.C.), sobre la escolarización, si fue utilizado por Instituciones del Quintilano.

Así como también se pensó que el uso del concepto *clase* de manera institucional se había dado por primera vez en el año 1517 en la Universidad de París, en un informe de un profesor de teología llamado Robert Goulet quien, “...describía que la planificación del colegio adecuado: debería contar, al menos, con doce clases o pequeñas escuelas, según las exigencias del lugar y auditores” (Hamilton, 1981, p. 189).

Sin embargo, hay que destacar que durante la época medieval la educación abarcaba una gran cantidad de estudiantes y se llevaba a cabo entre un profesor y un grupo de alumnos, quien recibía a personas de cualquier nivel por lo que, a cada uno de ellos (por lo regular) se les atendía de manera individualizada. Se consideraba que de esta manera se daba una mejor retroalimentación, ya que los estudiantes no aprendían lo mismo, a la vez que no necesitaban estar bajo la supervisión del profesor durante las sesiones; ellos eran libres de estudiar en cualquier otro sitio y una vez que lograban alcanzar sus metas educativas no era esperado que permanecieran en la escuela.

Fue esta evolución en las prácticas medievales lo que provocó que tres sucesos posteriores fueran importantes para promover el uso del concepto *clase*; me refiero a “...las innovaciones de la Universidad de Bolonia, la de París y algunas de las escuelas del siglo XV asociadas con los *Brethren of the Common Life* (Hermanos de la vida común) de los Países Bajos (Hamilton, 1989, p. 190).

A partir de esto se pudo realizar un recorrido histórico sobre el concepto de *clase*, un concepto que en el siglo XI, fue empleado para que la iglesia refiriera a la manera de cómo organizaba la formación de sus propios administradores, por ello el Papa decretó la fundación de la Universidad de París. Tiempo después, hacia el siglo XII, con la creación de colegios, llamados hospicios, pedagogías o casas se dejó de educar con fines religiosos y en sus *clases* comenzaron a recibir también a estudiantes pobres, la primera data de 1180 en donde hubo un total de ocho estudiantes.

Al paso de los años esto fue cambiando, pues ya solo recibían a quienes pagaban, además que ya no solo les enseñaban a sus estudiantes sino también a quienes venían de otras residencias, esto hizo que perdieran la esencia por la cual habían sido fundadas estas escuelas y por consiguiente su disciplina interina.

Posteriormente, en un centro educativo laico de Bolonia, "...se presentaron adultos procedentes de toda Europa, cuya intención era aprender las enseñanzas de un grupo de juristas innovadores [...] ellos transmitían saberes y habilidades a quienes podían cubrir los gastos" (Hamilton, 1989, p.191) pues tan solo, algunos de ellos eran elegidos para ascender a miembros de la fraternidad de juristas de Bolonia.

Es para el año de 1519 que se considera, aún se siguió utilizando el concepto de *clase* por los Brethren, cuya organización y orígenes, diferentes a los de monjes y frailes, utilizaban donaciones, ganancias de las enseñanzas y de la copia de libros para sobrevivir y lograr mantener su cofradía. Esta organización religiosa estuvo compuesta por varias divisiones internas, que les llamaban casas locales o escuelas; y en ellas se reconocía la relación que la organización tenía con algunos educadores humanistas. Fue así como a partir del siglo XV se permitió admitir a los jóvenes, sin importar sus situaciones económicas. Sucesos históricos con los

que se piensa, se consolida el uso de la palabra *clase*, con la idea de que esta palabra identificara las divisiones al interior de las escuelas.

Fue así que durante el Renacimiento los pensadores de la época consideraron que el aprendizaje en las escuelas municipales se promovería con mayor eficiencia mediante pequeñas unidades pedagógicas; (las cuales posteriormente se les denominaría *clases*), las cuales se utilizaron en las escuelas francesas del siglo XVI "...para controlar a los profesores y a los alumnos de manera que pudiesen enseñar y aprender materias difíciles en el mínimo de tiempo" (Halmilton, 1989, p. 196).

Por ende, con el empleo del concepto *clase* se originó la idea de que todo aprendizaje tiene su momento y su lugar, lo que llevó a que se cuestionara el *¿Cómo ensamblar distintas fracciones de una escuela para administraras como un todo?*, lo que derivó en la idea de emplear el concepto de *currículum* ya que:

el término *currículum* parece haber confirmado la idea de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario. Cualquier curso digno de este nombre iba a incorporar disciplina (un sentido de coherencia estructural) y ordo (un sentido de secuencia interna). Por lo tanto indica una totalidad estructural y una integridad secuencial (Hamilton, 1989, p. 199).

Momento en el que se empieza a emplear dicho concepto.

1.2. El concepto de currículum

La palabra currículum proviene del latín *curriculum*, cuya raíz está en el término neutro que surge del *-um*, y que en plural es *curricula*. En sí procede de latín *cursus*, que significa carrera o curso; pero debido a su terminación *ulu*, que es un diminutivo, en realidad significaría carrerilla, cursillo. Éste en el castellano se ha traducido como **currículo** en singular y **currículos** en plural.

La primera aparición de la palabra *currículum* en el campo de la educación, de acuerdo con el *Oxford English Dictionary*, data del año 1633, en los registros que se tienen de la Universidad de Glasgow, “[Palabra que...] aparece en un atestado de la graduación otorgada a un maestro, redactado en un formulario” (Hamilton, 1989, p. 197); sin embargo, se considera que ésta, ya había sido usada la por la Universidad de Leiden en 1582. Institución influenciada por ideas calvinistas del momento, ya que esta Universidad formaba predicadores protestantes, al igual que Glasgow, de hecho, ambas mantenían una relación con el protestantismo y el calvinismo, por lo que la palabra *currículum* se empleó para precisar la estructura de la escolarización ante la sociedad.

En ese momento el concepto era empleado sobre todo para referir un “...curso ‘multianual’ total que seguía cada estudiante, [con el que se confirmaba...] la idea de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario” (Hamilton, 1989, p. 199). A partir de esto:

No sólo debía ser “seguido”, sino que debía ser “acabado”. La secuencia, la extensión y la conclusión de los cursos medievales habían estado relativamente abiertas a la negociación estudiantil (por ejemplo, en Bolonia) y/o al abuso del profesorado (por ejemplo, en París), pero con la emergencia del “currículum” aumentó el sentido del control en la enseñanza y en el aprendizaje (Hamilton, 1989, p. 199).

Es con la sociedad industrial, después de la Segunda Guerra Mundial, que el concepto de *currículum* se empezó a emplear de manera generalizada, principalmente debido a la obra de Ralph Tyler *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (que se tradujo como *Principios básicos del currículo*), del año 1949.

Para él, la estructuración de un currículo requería seguir: “...un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (1973, p. 2).

Tyler consideraba que cualquiera que hiciera el diseño de una propuesta curricular debía tomar como principales fuentes a los estudiantes, a la sociedad y el tipo de contenido, una vez tomando en cuenta éstos, en el diseño se tendría que responder a cuatro preguntas básicas:

- “1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
 2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
 3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
 4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?”
- (Tyler, 1973, pp. 2-3).

Preguntas que implican los objetivos, las actividades, los recursos didácticos y la evaluación. Para ello en los programas de enseñanza deben quedar claramente establecidos los objetivos que se perseguirán, objetivos de la educación que “...se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes” (Tyler, 1973, p. 9).

Esto requiere que dichos objetivos, sean formulados con claridad para comprender las conductas y los contenidos que establecen. Para ello, deben estar organizados por el tipo de actividades que se tengan que llevar a cabo para alcanzarlos. De ahí que:

...la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará la conducta (Tyler, 1973, p. 50).

Objetivos que permiten establecer la orientación que se le dará al currículo, recordando que el aprendizaje en éste, se da: “...por la conducta activa del que aprende, quien asimila lo que el mismo hace, no lo que hace el profesor. Puede

darse la circunstancia de que dos estudiantes compartan la misma clase y vivan, no obstante, dos experiencias diferentes” (Tyler, 1973, p. 66).

Lo que Tyler plantea, es que las “experiencias de aprendizaje” son producto de la interacción estudiante-condiciones externas del medio ante las cuales éste reacciona. Eso no niega que los docentes enseñan determinado tema, pero sí implica reconocer que no todos los alumnos aprenderán ni de la misma manera, ni en las mismas condiciones, ni lo mismo, es decir, comparten la clase mas no la experiencia de aprendizaje.

De ahí que la selección de los objetivos “...exige tamizar la heterogénea serie de los que se hubiesen formulado, para eliminar los menos importantes y más contradictorios” (Tyler, 1973, p. 37). Para ello, Tyler menciona que su propuesta implica un “...método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (Tyler, 1973, p. 7). Esto debe iniciar con las cuatro preguntas básicas antes indicadas.

Para responder a éstas es necesario atender a tres fuentes básicas de las que derivarán los objetivos de currículo: los niños y jóvenes para identificar sus intereses, los problemas que enfrentan y los propósitos que persiguen; los especialistas, con el conocimiento que han adquirido en su proceso de formación; y los problemas de la sociedad contemporánea, para que los estudiantes logren enfrentar eficazmente los problemas de la vida.

Esto debe ser sometido a dos grandes filtros: un primero es la filosofía de la educación, que nos aporta los valores fundamentales que pasan de generación en generación; y la psicología, que aporta las bases teóricas de lo que niños y jóvenes pueden aprender. Al respecto es importante no olvidar que: “...ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela” (Tyler, 1973, p. 11) se requiere de todas en su relación.

Así mismo propone que el planificador del currículo seleccione una pequeña lista de objetivos importantes y alcanzables, esos provienen de diferentes fuentes. Objetivos que "...conviene enumerarlos (de tal manera) que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo" (Tyler, 1973, p. 47); es decir, que una vez que se ha seleccionado la lista de objetivos se tendrían que enumerar de diferentes formas:

La primera, por los tipos de actividades que deberá emprender el instructor con el objeto de alcanzar los objetivos.

La segunda, por una lista de temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos del contenido que debe desarrollarse en el curso.

La tercera, es la referida a pautas de conductas generalizadas, las cuales no indican de manera más específica el sector de vida ni el tema al cual se aplica la conducta (Tyler, 1973, pp.).

De igual forma, de acuerdo con Tyler, la selección de las actividades de aprendizaje debe considerar que:

- I. El estudiante debe vivir ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalado por el objetivo.
- II. Las actividades de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacciones con el tipo de conducta implícita en los objetivos.
- III. Las reacciones que de ellas se esperan deben figurar dentro del campo de los alumnos, que se adecuen a la capacidad actual de los estudiantes.
- IV. Existen muchas actividades utilizables aptas para alcanzar los mismos objetivos de la educación. En la medida que estas satisfagan los diversos criterios para un aprendizaje efectivo, serán útiles para alcanzar los objetivos deseados.
- V. La misma actividad de aprendizaje da, por lo general, distintos resultados (Tyler, 1973, pp. 67-70).

Actividades de aprendizaje que se deben relacionar entre sí, para que en conjunto ofrezcan un programa coherente en el que se determine: su continuidad, su secuencia en unidades y cursos; organización de la cual

depende el éxito en la enseñanza y los cambios que la educación puede propiciar en los alumnos.

Para ello, el currículo debe tener identificados los elementos organizadores que resulten importantes y significativos para cualquier campo, es decir los "...conceptos, los valores y las habilidades, (así como), [...] los principios organizadores mediante los cuales se unirán los elementos, que son los criterios de continuidad, secuencia e integración" (Tyler, 1973, pp. 90, 98-99).

Finalmente, se debe verificar si las experiencias de aprendizaje se relacionan con los objetivos planteados, si lo que se plantea como resultados evidencian los aprendizajes esperados, pues como Tyler indica: "...la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, producen realmente resultados apetecidos [...] la evaluación del aprendizaje exige por lo menos dos estimaciones: una al comienzo del programa y otra en algún momento posterior" (1973, pp. 108-109).

Por su parte Taba (discípula de Tyler), desde la visión pedagógica estadounidense adquirida a través de él, la llevó a elaborar en el año de 1962 su libro *Curriculum development: teoría an práctica* (Desarrollo curricular: teoría en práctica), texto con el que buscó dar continuidad a las ideas de Tyler, pero teniendo como base:

...una herramienta pedagógica que reemplaza a la antigua didáctica subordina la educación a una visión eficientista y utilitarista presentado como ideología científica y que impone a los procesos de prescripción acerca de lo que se debe enseñar, una lógica de construcción para la que se generaron conceptos enteramente nuevos: diagnóstico de necesidades, objetivos, perfil de egresado, modelos institucionales etcétera (Terigi, 1999, p. 16).

Taba plantea que el currículo es una conformación de elementos desde los cuales se toman decisiones que comienzan por "...la determinación de metas y objetivos

específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por la exigencia de los objetivos o de la organización del contenido” (1979, p. 10).

Condición que lleva a que cada propuesta curricular se deba diseñar de acuerdo a lo que implique cada uno de dichos elementos, de la relación y de las bases desde la cual se tomen decisiones sobre ellos; pues “...el currículo es, después de todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura” (Taba, 1979, p. 11).

Esto llevó a que ella lo ubicara, como “un plan para el aprendizaje”, que representaba “...una totalidad orgánica [...] cuyas decisiones que se tomaran en relación al mismo tuvieran una base reconocida, válida y con algún grado de solidez” (Díaz, 1988, p. 17); lo que solo se podía garantizar, si y solo sí, se incluía una teoría que no solo definiera “...los problemas con los cuales habría de tratar dicha elaboración, sino también que elaborara un sistema de conceptos a emplearse para determinar la relevancia de estos datos con respecto de la educación” (Taba, 1979, p. 20). Base teórica que no implicaba un procedimiento arbitrario en donde no se tomara en cuenta a la cultura y a la sociedad para determinar: los objetivos de la educación, la selección de los contenidos y las actividades de aprendizaje. Planteamiento tabariano que propuso en los siguientes términos:

Desde el momento en que se concibe la elaboración del currículo como una tarea que requiere juicios de orden, es indispensable examinar tanto el orden de adopción de las decisiones, como el modo en que se realizan, para asegurar que todos los aspectos importantes han sido considerados [...]. Este orden podría ser:

- Paso 1: Diagnóstico de las necesidades
- Paso 2: Formulación de objetivos
- Paso 3: Selección de contenidos
- Paso 4: Organización de contenidos
- Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo (Taba, 1979, p. 26).

Condiciones para que los currículos estén estructurados de tal manera que los estudiantes logren mejores aprendizajes.

Al respecto Díaz Barriga indica en su obra *Didáctica del currículum* (en la cual de cierta manera comparte el pensamiento Tabariano) expresa que la construcción de programas de estudio tienen lugar en el eje que articula didáctica y currículum, en el entendido de que: "...en lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va a enseñar, [mientras que] lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña" (Díaz, 1997, p. 14). Además, considera que fue con Taba que el campo del currículum adquirió mayor solidez conceptual "...al establecer las etapas para formular planes y programas de estudio, así como la articulación entre teoría y técnica; pues fue ella quien continuó con el trabajo de Ralph Tyler" (Díaz, 1997, p. 19).

En la actualidad Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, reconocen que, al irse extendiendo el campo de estudio del currículum, se fue incrementando la dificultad de ofrecer una sola definición válida y absoluta; y por ello su conceptualización se da dentro de un esquema de conocimiento específico. Sin embargo, de acuerdo con ellos cualquier conceptualización sobre el currículum debe tomar en cuenta cuatro puntos base:

- I. El estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en las que se desarrolla.
- II. Se trata de un proyecto que solo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no solo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa sociedad.
- III. El currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

- IV. Como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él (1993, p. 170).

Ello implica reconocer que: "...el concepto de currículo tiene su historia y en ella podremos encontrar restos de su uso pasado, de su naturaleza y el origen de los significados que hoy tiene" (Gimeno. En: Gimeno, 2010, p. 22). Por eso considera al currículo como la constitución de una propuesta para la formación de los alumnos, ya que en éste se organiza lo que deben aprender y el orden que deben seguir para lograrlo. Pues se trata de "...una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad¹" (2010, p. 22). Un "instrumento" útil para ordenar: la escolarización, la vida en las escuelas y las prácticas pedagógicas.

Esto nos lleva, como indica Gimeno, a reconocer que el currículo cumple dos funciones vitales: la de la enseñanza y la del aprendizaje, al ordenar² y determinar los contenidos que se deben abordar, su distribución en niveles y requerimientos a lograr, más el tiempo que se solicita para ello. A la vez que regula a los estudiantes, ya que asocia los contenidos, grados y la edad de los educandos. Al respecto dice él textualmente:

El currículo determina que contenidos se abordan y al establecerse niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad (2010, p. 23).

Visión de currículo en la que también se toma en cuenta la práctica educativa³, ya que en él se implican fines sociales y culturales que han sido asignados a la

¹ Este proceso quitó a la iglesia como único pensamiento, es decir apareció un pensamiento ilustrado, tiene diferentes maneras de verse que entre sí se complementan: formal, real y práctico (Comentario de docente de 5º semestre Lic. Pedagogía UPN Ajusco, 2017).

² "...el currículo proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna" (Gimeno. En: Gimeno, 2010, p. 24).

³ "...realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos etc." (Gimeno, 1991, p. 13).

educación desde el proyecto curricular. En sí es una propuesta donde se establece la forma de acceder al conocimiento, de acercarse a la cultura, a la praxis y no el plan construido y ordenado en el que se muestran los principios de la acción como un objeto paralizado que se ha pensado de antemano; sino más bien, la realización de éstos. “[Es...] una práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan” (Gimeno, 1991, p. 16). Proceso en el que se instauran condiciones concretas, a partir de interacciones culturales y sociales y una forma de comprender la práctica educativa como:

...el resultado de las diversas operaciones a las que se ve sometido, aspectos materiales, ideas que le dan forma y estructura interna: encuadre político y administrativo, reparto de decisiones, planificación y diseño, traducción en materiales, manejo por parte de los profesores, evaluación de sus resultados, tareas de aprendizaje que realizan los alumnos etc. (Gimeno, 1991, p. 23).

Desde esta lógica, la construcción del currículo no puede apartarse de su desarrollo en la realidad educativa, ya que siempre queda en la práctica pedagógica⁴. Por ello, para King al currículo se le debe comprender desde los contextos en los que se instituye: el áulico, el personal, el social, el histórico y el político (1986, p. 37).

Planteamiento que recupera Díaz y que lo lleva a reconocer que el currículo es objeto de una infinidad de adjetivos (aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, evaluación y planeación, trabajo institucional y sistema educativo), lo que a su vez ocasiona que:

[Encontremos...] la permanente necesidad de dotar al término de un adjetivo que ayude a su conceptualización, y no [neguemos...] que en algunos casos efectivamente haya logrado enriquecer un matiz significativo y relevante en la construcción de significados; por ejemplo: oculto, formal, vivido, procesual. Todos

⁴ Las prácticas pedagógicas de acuerdo con Gimeno Sacristán son formas de desarrollar un aspecto concreto del currículo, expresa la ubicación de un objetivo curricular, cierto tipo de competencia profesional, medios en el aula, usos de materiales, organización, evaluación y relación profesor-alumno (1991, p. 31).

estos adjetivos de alguna forma permiten comprender un sentido de lo curricular que rebasa a quienes pretenden “definir” lo curricular (2003, párr. 4).

Sin embargo, de acuerdo con Díaz, más que reducir el currículo a un concepto, es necesario tener una mirada más amplia en la que se reconozca lo que se ha venido trabajando desde el siglo XX en este campo⁵, ya que esto nos permitirá dejar de ver la falta de conceptualización del currículo como un problema, para entender que se trata de una disciplina que tiene como objeto de estudio la educación y todo lo que ella implica. Al respecto dice él:

La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación y con la tarea de dar cuenta de ella (2003, párr. 9).

Esto lleva a que en su obra *Didáctica del currículum* mencione que, él ha encontrado necesario “...replantear el sentido de los programas de estudio, de acuerdo con las exigencias de nuestra realidad educativa y con lo que exige la tarea de fomentar un sólido proceso educativo” (Díaz, 1997, p. 38).

Lo que busca Díaz es cumplir con dos finalidades:

- (a) la consideración de funciones genera la posibilidad de conciliar los intereses institucionales con los docentes en los diversos tipos de programas.
- (b) el programa de estudios visto desde la perspectiva de las funciones que cumple es un elemento articulador de las problemáticas que emanan tanto de la concepción curricular como de la didáctica” (1997, p. 39).

⁵ “...el campo del currículo es una expresión de la teoría educativa que caracterizó al siglo XX, que fue elaborada desde las necesidades de la sociedad generadas por la industrialización y retomadas por el sector educativo. Una teoría educativa –en términos más cercanos a Dewey– para la formación en una sociedad industrial-democrática” (Díaz, 2003, párrs. 9-10).

Finalmente reconoce que la importancia de los programas radica en establecer las nociones básicas (propósitos del aprendizaje) de cualquier área de conocimiento y de las asignaturas que las conforman para "...esclarecer las nociones básicas por desarrollar en cada área de formación y, por lo tanto, en cada asignatura que forme parte de ella" (Díaz, 1997, p. 44).

Es por eso que para Alba el concepto de currículo refiere:

...aquella síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (1998, p. 62).

Currículo que se da como campo de estudio que permanentemente está conformado y determinado por dos dimensiones que muestran sus aspectos esenciales, mismos que a su vez son límites:

Dimensiones generales. [Qué...] refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones, de acuerdo con el carácter social y político-educativo del currículo, conforman una parte constitutiva importante del mismo [...] una forma analítico-conceptual de concebirlas es la siguiente:

- dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica)
- dimensión institucional
- dimensión didáctico-aúlica

Dimensiones particulares o específicas. [Qué...] refieren a aquellos aspectos propios a un determinado currículo y no a otros [...] se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población que va dirigida, etc. [...]. Estas dimensiones implican la comprensión teórica de aspectos particulares (Alba, 1998, pp. 68 y 73).

Por otro lado, de acuerdo con Casarini las líneas de pensamiento se pueden dividir en:

"...a) el currículum como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos, b) el currículum como base de experiencias de aprendizaje, c) el

currículum como sistema tecnológico de producción y d) el currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica" (2013, p. 19).

De ahí que para Casarini el currículo equivale a lo que las escuelas son responsables de brindar a los estudiantes. Es decir, deben seleccionar una carrera, elegir los contenidos en ese recorrido, organizarlos, establecer aprendizajes y el orden que seguirá para hacerlo; así como, regular la práctica didáctica con la que se desarrollará. Esto se reconoce como la planeación "...del proceso de enseñanza y aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones técnico-administrativas [...] legitimidad racional, congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidos por una estructura académica, administrativa, legal y económica" (Casarini, 1999, pp. 7-8).

Por su parte Posner plantea que hay distintas concepciones acerca del significado del currículo "...al considerarlo como medio, como fin y como un plan para informar o como un informe de los eventos educativos reales" (2005, p. 5). Razón por la que él sugiere que no existe una sola concepción de currículo sino cinco, las cuales se relacionan entre sí. Éstas son:

1. Currículo oficial: es el currículo descrito en los documentos formales.
2. Currículo operativo: el currículo que materializa las prácticas y los exámenes de la enseñanza reales.
3. Currículo oculto: Sus normas y valores institucionales no son abiertamente reconocidos por los profesores o funcionarios escolares.
4. Currículo nulo: las materias que no se enseñan.
5. Currículo adicional: Son las experiencias planeadas fuera del currículo formal. (2005, p. 15).

En el caso del *oficial* se documenta en diagramas de alcance y secuencia, programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos; además de que es el que proporciona a los profesores las bases para sus planeaciones y evaluar a los estudiantes. Mientras que el *operativo* tiene

que ver con lo que el profesor realmente enseña, conformado de dos importantes aspectos: el contenido y el énfasis del profesor al desarrollarlo en clase y los resultados del aprendizaje (el currículo enseñado y el evaluado) la influencia más importante dentro de este currículo es la del estudiante. El *oculto* que no es reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en la práctica pedagógica de los estudiantes. El *nulo* que refiere aquellas materias que no se enseñan y el *adicional* comprende todas las materias fuera de las asignaturas formales (Posner, 2005, p. 14).

Finalmente, al haber realizado este recorrido sobre el concepto de currículo llegué a la conclusión que comparto totalmente la idea con el autor Gimeno Sacristán de que: “El currículo, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza” (1991, p. 37).

1.3. Diseño Universal de Aprendizaje: un modelo de diseño curricular

Producto de diversos fundamentos jurídicos y académicos en los que se sustentan los principios de la educación para la diversidad, los Estados Nación se han visto en la necesidad de implementar propuestas curriculares que logren una educación incluyente y con equidad. En el caso de México esto se precisa en los artículos 36, 37, 39, 54 y 57 de la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, en la que quedó establecido:

...el derecho al acceso, al mismo trato y mismas oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos de todas las niñas, niños y adolescentes. Las autoridades federales y estatales deberán garantizar la igualdad sustantiva mediante acciones afirmativas encaminadas a eliminar los obstáculos que impidan la igualdad de acceso y de oportunidades a los derechos. La Ley también establece el derecho de inclusión de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, es decir, a vivir incluidos en la comunidad, en igualdad de condiciones que los demás. Las entidades federativas y municipales están obligadas a implementar medidas de nivelación e inclusión, así como acciones afirmativas que consideren los principios de participación e inclusión; respetar la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad, además de fomentar la inclusión social y establecer el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). (SEP, 2018, pp. 13-14).

Modelo curricular que se empezó a promover tomando en cuenta los intereses, capacidades, aptitudes y experiencias de los estudiantes, así como fomentar el apoyo entre ellos, sin distinción alguna. En él se reconoce que si bien, se enseña el mismo contenido curricular, cada alumno aprenderá de distinta manera; así como también toma en cuenta aquellas dificultades a las que los alumnos se enfrentan y por las que no consiguen construir sus aprendizajes, conocidas éstas como las BAP; puesto que en la mayoría de las ocasiones los materiales didácticos y métodos utilizados por los docentes fueron diseñados sin considerar la diversidad de los alumnos y sólo se aplican de manera homogénea.

De ahí que el DUA se centra en “...el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades” (SEP,2017, p. 29). De hecho, con las experiencias que se tienen la SEP ha comprobado que trabajar bajo este enfoque favorece a todos los alumnos de la clase, porque no es exclusivo para alumnos con alguna discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

Pero *¿Cómo es que surge este modelo curricular?* El DUA tiene sus orígenes en la década de los 70 en el campo de la arquitectura de los Estados Unidos, cuando Ron Marce, en 1997 fundó el Centro para el Diseño Universal, con la finalidad de diseñar, construir edificios y espacios públicos que respondieran a las diversas necesidades de los usuarios, sin tener que hacer modificaciones posteriores para un público estandarizado. Especialmente, tomando en cuenta lo que necesitaban las personas en condiciones de discapacidad, sin embargo, tenemos que reconocer que todos en algún momento nos hemos visto en la necesidad de también hacer uso de ellos; por ejemplo, “...si una rampa ha sido diseñada para brindar acceso a una persona con silla de ruedas, padres de familia también pueden hacer uso de ella para empujar una carriola o jalar alguna maleta” (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013, p. 6).

En el ámbito educativo se recurre al concepto de DUA como fundamento de un enfoque didáctico para aplicarse en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST por sus siglas en inglés) en el año de 1984 con David H. Rose y Anne Meyer como sus fundadores, cuyo propósito fue apoyar a estudiantes con alguna discapacidad con el fin mejorar su proceso de aprendizaje de tal modo que alcanzaran los mismos objetivos que sus compañeros.

En sí los principios del DUA se centran en promover el acceso a todos los aprendizajes, considerando que el hecho educativo existe para que las y los estudiantes logren dominar los contenidos, así como su uso y hoy en día, el

empleo de la tecnología dados los avances que se dan. De ahí que éstos estén basados en investigación neurocientífica:

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje (Alba *et al.* 2013, p. 19).

El DUA así mismo, cuenta con pautas de aprendizaje para desarrollar los principios, con base en éstas se han de planificar unidades, lecciones de estudio con sus respectivos objetivos, expectativas de aprendizaje que representan los conocimientos, conceptos y habilidades que los estudiantes deberán dominar; así como los métodos y el manejo de los procedimientos o rutinas de enseñanza que utilizan los profesores para mejorar los aprendizajes; los materiales, medios utilizados para presentar los contenidos del aprendizaje y finalmente las evaluaciones. Todo esto con el fin de reducir las BAP, apoyando las necesidades de todos los alumnos desde el principio; ya que:

el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículo y no sobre el estudiante. Puesto que la mayoría de los currículos no se pueden adaptar a las diferencias individuales, reconocemos que son dichos currículos y no los estudiantes los que están “discapacitados”. Por tanto, debemos “arreglar” currículos y no estudiantes (CAST, 2011, p. 1).

Estas pautas son:

- Pauta I: proporcionar diferentes opciones para la percepción, es decir, ofrecer la misma información en distintos formatos para que los estudiantes tomen la que

más se apege a sus necesidades de aprendizaje y con ello se garantice el acceso y comprensión de la información de todos.

- Pauta II: proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos., ya que muchas veces los contextos culturales y familiares difieren de alumno en alumno y la comprensión se puede ver limitada entre unos y otros, resulta necesario, clarificar el vocabulario y los símbolos, clarificar la sintaxis y la estructura, facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos así como, promover la comprensión entre diferentes idiomas, ilustrar a través de diversos medios,
- Pauta III: proporcionar opciones para la comprensión, se trata de activar o sustituir los conocimientos previos, destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones, guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación y finalmente, maximizar la transferencia y la generalización.
- Pauta IV: proporcionar opciones para la interacción física, resulta importante ser cuidadosos al elegir que el material sea uno con el que todos los estudiantes puedan interactuar, también variar los métodos para dar respuesta, seleccionar o redactar a fin de ser accesibles para todos y cuidar de que tanto las tecnologías como el currículum no generen barreras y se utilicen de forma óptima.
- Pauta V: proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
- Pauta VI: proporcionar opciones para las funciones ejecutivas, capacidades relacionadas con la actividad cerebral promoviendo metas u objetivos a largo plazo.
- Pauta VII: proporcionar opciones para captar el interés, optimizando la elección individual y la autonomía y la autenticidad, así como minimizar la sensación de inseguridad y distracciones.
- Pauta VIII: proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
- Pauta IX: proporcionar opciones para la auto-regulación. (CAST, 2011, pp. 15-35).

Bajo este modelo de aprendizaje, los currículos deben transformar a los estudiantes de aprendices noveles a aprendices expertos, es decir: "...personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparados para el aprendizaje a lo largo de la vida" (CAST, 2011, p. 2). Aprendices que cuenten con: recursos y conocimientos y que estén motivados para poder lograr estratégicos objetivos y emplearlos a lo largo de su vida.

De esta manera podemos comprender que la tarea primordial en este modelo curricular es promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza, evitando generar BAP que limiten los aprendizajes de los alumnos. Desde esta perspectiva el DUA propone estimular la creación de currículos flexibles, en donde se presenten alternativas que permitan un progreso exitoso a cada uno de los estudiantes.

Cabe destacar que las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en conjunto con el DUA permiten que los currículos puedan ser personalizados para cada uno de los estudiantes, principalmente por el acceso a diferentes recursos informativos que nos ayudan a conocer más sobre necesidades específicas que pudieran tener, además de que hoy en día hacer uso de ellas es parte de nuestra vida diaria. Resulta importante acercar a los estudiantes a desarrollar una serie de competencias mucho más amplias y acordes a nuestro actual ritmo de vida.

Sin embargo, estas tecnologías no tienen necesariamente protagonismo al hacer la aplicación del DUA "...los profesores eficaces deben ser creativos e ingeniosos en el diseño de entornos educativos flexibles que respondan a la variabilidad de los estudiantes utilizando una amplia gama de soluciones con alta y baja carga tecnológica" (CAST, 2011, p. 9).

CAPÍTULO 2.

ORIGEN Y DESARROLLO DEL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El trabajo que se ha hecho a través de los años para lograr que todos y todas aprendan bajo las mismas condiciones ha sido arduo y de largo recorrido logrando que cada vez haya más compromiso por parte de los sistemas educativos.

Como se menciona en el Texto *Memorias y actualidades en la Educación Especial en México. Una visión histórica de su Modelos de Atención* de la SEP, son las circunstancias de orden internacional y nacional las que "...impactan significativamente en la constitución de las políticas públicas en educación y particularmente en la educación especial [...]. En nuestro país, [...] desde los años ochenta se comenzó una lucha contra cualquier tipo de exclusión, prejuicio y segregación" (2010, pp. 12-13).

Modelos que al paso del tiempo fueron caracterizando los servicios de Educación Especial (EE) y marcaron las pautas de atención y de organización de las instituciones responsables de ofrecer éstos. Un camino largo que se inició desde los años 60. De allí la importancia de presentar un breve recorrido histórico que nos permita comprender cómo se instauró la necesidad social de lo que hoy reconocemos como EI.

Para ello el presente capítulo se divide en dos apartados: un primero denominado *La integración educativa, antecedente de la educación inclusiva en México*, en el que se explica cómo a nivel mundial surge el interés de promover la igualdad de oportunidades, comenzando por comprender la diferencia entre discapacidad y atención educativa a todo grupo vulnerable, es decir, suscitar el derecho a llevar una vida tan común como el resto de las personas en: la familia, la escuela, el

trabajo y la sociedad en general. Y un segundo titulado *La Educación Inclusiva como modelo de atención escolar*, donde Booth y Ainscow critican el modelo de la IE para impulsar el modelo de la EI, como un movimiento a nivel mundial que favorece el que se promuevan políticas educativas comprometidas con la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad; una educación pensada con respeto y equidad.

2.1. La Integración Educativa, antecedente de la educación inclusiva en México

En México la Integración Educativa (IE), sustituyó el modelo psicogenético-pedagógico con base en el cual se ofrecían los servicios de Educación Especial (EE) en el país (SEP-DEE, 2010, pp. 119-168). IE que a nivel mundial se inicia en los años 60, orientada a promover:

...la igualdad de oportunidades y la práctica de los derechos humanos, todo ello como resultado de diversos movimientos y demandas internacionales que han pretendido establecer opciones de desarrollo social, educativo y ocupacional adecuadas a las diferencias y dificultades individuales para alcanzar, la eficiencia económica de los pueblos a partir de la globalización enmarcada en los términos de las políticas del neoliberalismo (Cárdenas, 2014, p. 32).

Modelo que plantea una manera diferente de concebir la discapacidad y la atención educativa de todo grupo vulnerable, la que se denominó "corriente normalizadora". Principio con base en el que se defiende el derecho de toda persona con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de las personas (en la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad en general).

El primero en promover dicho principio fue el danés Bank-Mikelsen, "...mismo que fue desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wlof Wolfensberger, en Canadá" (En: García *et al.*, 2009, p. 29).

Para Nirje la normalización implicaba que todo sujeto pudiera "...llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas [...]. Un ritmo de vida anual con tiempo de estudio, de trabajo y de vacaciones, [viviendo...] experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida..." (En: García *et al.*, 2009, pp. 29-30). Todo ello con la posibilidad de elegir (juegos, amigos, actividades), tener ingresos personales decidiendo que hacer con ellos, vivir en una casa de un vecindario como cualquiera, etcétera.

Mientras que para Wolfensberger la normalización involucraba "...utilizar los medios tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vive la persona" (En: García *et al.*, 2009, p. 29).

En México y en el mundo la estrategia de trabajo escolar para el desarrollo de este modelo se denominó integración, el que consistía en lograr:

...que las personas con discapacidad [tuvieran...] acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se [buscaba...] su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación (García *et al.*, 2009, p. 44).

Normalización que fue un punto de quiebre, ya que cambió la manera de concebir las deficiencias y la educación de los "discapacitados", lo que fue retomado por la Secretaría de Educación del Reino Unido, al integrar en el año de 1974 una comisión de expertos liderados por Mary Warnock. Comité que comenzó sus trabajos después de la entrada en vigor de la Ley de Educación (para niños y niñas deficientes). Ley en la que se reconocía que toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, debía ser incluido en los sistemas educativos, ya que ninguna persona debe ser considerada ineducable, a la vez que los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de

las ventajas o desventajas de cada sujeto. Comité que para el año de 1978 publicó el llamado informe Warnock en el que se concluyó que:

...ya no se [hablaría...] de niños deficientes que deben recibir una educación especial en centros o en aulas diseñados específicamente para ellos, [...] sino que [se comenzara...] a pensarse en los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Desde ese momento, se [evitaría...] el etiquetado y/o diagnóstico de los alumnos y se comenzaría a entender que la educación especial no gira en torno exclusivo a los alumnos con deficiencias, sino que empezaría a considerarse como el conjunto de medidas educativas, de recursos materiales y humanos, que debían ofrecerse a todos los alumnos para que éstos alcanzaran los objetivos académicos y personales propuestos por los centros (SEP-DEE, 2010, p. 173).

Visión de educación de las personas con discapacidad o problemas de aprendizaje, que acabó por impactar a nivel mundial en los sistemas educativos en la década de los años 90, sobre todo a partir de la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, con la que quedó claro que era fundamental el asegurar que todos tuvieran acceso a la educación y que ésta fuera igual para todos. Así mismo “En lo que respecta a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con impedimentos, [se señaló...] la necesidad de tomar medidas para garantizarles la igualdad de acceso a la educación y hacerlos parte del sistema educativo” (SEP-DEE, 2010, p. 174). Declaración en la que se estableció que se debe dar acceso al aprendizaje a todos los grupos en condiciones vulnerables, indicando que:

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990, p. 5).

Un año después en 1991, el Consejo de Europa, celebró en París la *Conferencia de Ministros Responsables de las Políticas de Integración para las Personas con Discapacidad*, “...bajo el lema ‘llevar una vida independiente siendo una persona con discapacidad’” (Blanco y Sánchez, 2006, p. 42). En ésta se afirmó la necesidad de adoptar una política mundial en todos los aspectos de las personas con discapacidad.

Conferencia que sirvió de base para que el Consejo Europeo aprobara “...la Recomendación (92) relativa a una política coherente para las personas discapacitadas que sustituye y actualiza la resolución de 1984 y constituye desde entonces el modelo de referencia [...], para los Estados Miembros (Blanco y Sánchez, 2006, p. 42).

A la vez que se planteó la necesidad de diseñar un programa que sirviera de modelo para “...la rehabilitación e integración de las personas con minusvalía, adaptado a los progresos científicos, tecnológicos y de gestión...” (SEP-DEE, 2010, p. 174). Una búsqueda por lograr:

[La...] prevención y educación para la salud; identificación, diagnóstico, tratamiento y ayudas terapéuticas; educación, orientación y formación de profesionales; empleo, integración social y entorno cotidiano; protección social, económica y jurídica; formación del personal relacionado con el proceso de rehabilitación e integración; información, estadística e investigación (SEP-DEE, 2010, p. 174).

En México, el cambio de modelo educativo se dio en el año de 1992, con la firma del ANMEB, en el que el Gobierno Federal, los Estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; acordaron realizar la federalización del Sistema Educativo del País (SEP-DEE, 2010, p.180). Lo que promovió siguiendo cuatro estrategias:

- 1) Incremento del gasto educativo por parte tanto del gobierno federal como de los estatales.

- 2) Reorganización del sistema educativo, con dos ejes: Federalismo educativo, que traspasa a los gobiernos estatales los establecimientos escolares, los recursos materiales y financieros de educación básica y normal, quedando al gobierno central la responsabilidad de la normatividad. Participación social, que comprende a maestros, padres de familia y autoridades, para lograr una mayor vinculación de la comunidad hacia el correcto funcionamiento de las escuelas.
- 3) [...] reformulación de los contenidos y materiales educativos: reforma de contenidos y métodos en preescolar; programas de estudio y libros de texto de primaria, reimplantación del programa por asignaturas en secundaria, en lugar de áreas.
- 4) [...] revaloración de la función magisterial: actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo (Fierro, Tapia y Rojo, 2009, pp. 4-5).

Federalización que llevó a que, en mayo del mismo año, las primarias, secundarias, escuelas normales y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional pasaran a ser administradas por los sistemas educativos de cada una de las entidades del país, sin que la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal perdiera el control de la normativa académica nacional. Sólo en el caso del entonces Distrito Federal (DF)⁶, el gobierno federal generó la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal y la Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos, bajo el supuesto de “...promover líneas estratégicas de trabajo en la educación del DF (hoy Ciudad de México) y el mejorar los resultados de aprendizaje, impulsar las funciones técnico-pedagógicas de las supervisiones escolares y ampliar la cobertura de los servicios educativos” (SEP-DEE, 2011, pp. 9-10).

Reestructuración que llevó a que la DGEE dejara de administrar los servicios de EE a nivel nacional, pasando a ser la Dirección de Educación Especial (DEE), la que administraría y administra los servicios de EE en la Ciudad de México.

⁶ Como indica Arnaut: “La ley General de Educación (1993) equiparó a la capital de la República con los estados en lo que se refiere a la facultad exclusiva de prestar la educación básica en su territorio; sin embargo, uno de los artículos transitorios de esa ley dispuso que la educación básica sería transferida al Gobierno de la ciudad de México en los términos y el momento que así lo acordasen la SEP, el Gobierno del D.F. y la representación sindical. Por supuesto, ha sido muy difícil llegar a ese acuerdo y hasta ahora, [...] la educación federal básica y normal del Distrito Federal permanece bajo la dependencia del Gobierno Federal, a través de la SEP” (2008, p. 146).

Solo un año después, para 1993, se llevó a cabo la reforma al artículo tercero constitucional en el que se estableció que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias” (Cámara de Diputados, 2003, párr. 44). Lo que determinó por primera vez, que la educación en México fuera para todos, incluyendo las personas con discapacidad; lo que se ratificó con las modificaciones al artículo 3º Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación de 1993, la que en su artículo 39 establece que:

En el Sistema Educativo Nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para establecer dichas necesidades (Poder Ejecutivo Federal/SEP, 1993, p. 48).

Y precisa en su artículo 41, que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva (Poder Ejecutivo Federal/SEP, 1993, p. 48).

Ya para el año de 1994, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a nivel mundial, aprobó la *Resolución 48/96 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, la que sirvió como “...instrumento normativo y de acción al constituirse en un referente internacional” (SEP-DEE, 2010, p. 175).

En ese mismo año, se celebró la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, en Salamanca, España. Evento internacional en el que participaron más de 300 representantes de 93 países (incluyendo a México) y 25 de organizaciones internacionales. Magno evento con el que se buscó:

...promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales (UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, p. III).

Declaración en la que se estipularon los principios básicos para IE de los niños con NEE, modelo que los países miembros de la ONU tenían que adoptar en sus sistemas educativos, reconociendo que:

...los niños jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales sea cual fuere su definición, quedaran integrados desde el principio en los planes educativos nacionales y locales; así como lograr que todas las escuelas estuvieran abiertas a todos y que se convirtieran en espacios pedagógicos agradables y estimulantes (Valdespino, 2014, p. 23).

De igual manera, en la Declaración se consideró:

- La identificación y detección temprana de los niños con NEE con o sin discapacidad.
- La participación de los padres de familia, de los miembros de la comunidad así como de organizaciones de y para personas con discapacidad, en los procesos de integración a la escuela.
- El diseño de un currículum flexible, así como de una revisión y adecuación creativa de las estrategias pedagógicas y los procedimientos de evaluación.
- La necesidad inminente de que los maestros regulares y de educación especial participen en programas de sensibilización, formación, capacitación y actualización para satisfacer las necesidades educativas especiales de cada niño (SEP-DEE, 2010, p. 176).

Algunos años después, exactamente en el año de 1997 se elaboró la *Carta de Luxemburgo* como producto del Seminario final que se realizó con base en el *Programa HELIOS Educación*. Carta en donde se exponen prácticas exitosas de la IE, lo que se organizó en tres grandes apartados: los principios, las estrategias y las propuestas (SEP-DEE, 2010). Sosteniendo la idea de que la IE solo se lograría atendiendo a las siguientes consideraciones:

- La escuela debe adaptarse a la persona y no a la inversa.
- Esta escuela coloca a la persona en el centro de todo proyecto educativo, reconociendo las potencialidades de cada uno y sus necesidades específicas.
- Debe asegurarse una evaluación precisa y permanente, de la persona y del proceso educativo.
- Debe adoptarse un enfoque coordinado y común, por parte de todos los agentes del proceso de integración (SEP-DEE, 2010, p. 178).

Acuerdos mundiales llevaron a que el Gobierno Federal de México adoptara nuevas medidas para lograr consolidar el modelo de la IE, por lo que “...se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de EE que transformó las concepciones a acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa” (SEP, 2006, p. 8). Una búsqueda por erradicar la discriminación de los niños con discapacidad o problemas de aprendizaje e integrarlos a la educación obligatoria regular con niños de su edad; además de ofrecerles atención especializada de carácter clínico terapéutico, como lo estipulaban los acuerdos mundiales que dicho gobierno firmó.

Los principios en que se fundamentó el modelo de la IE fueron: “...la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza” (García *et al.*, 2009 p. 43). Principios con los que se buscaba lograr:

...la ubicación de niños con discapacidad en las escuelas regulares con la firme intención de resolver su derecho a la educación, de abrirles contextos “normalizadores”, de promover su aceptación social y de eliminar las “etiquetas”.

También promueve la atención de alumnos con NEE, es decir, de aquellos que muestran un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros, por lo que requieren un maestro mejor preparado para responder a las diferencias de esos alumnos y una organización escolar que colabore con el maestro que les atiende (Cárdenas, 2014, p. 33).

Para ello la IE de los niños con NEE con o sin discapacidad, tenía los siguientes objetivos:

[Ubicar...] a los estudiantes en las escuelas, en las cuales tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizajes existentes, así como a la organización de los mismos.

[Acoger...] a alumnos diversos, que bajo la lógica de la homogeneidad, estaban fuera del sistema y deben ser integrados.

[Contemplar...] que el problema está en el alumno, lo que requiere de adecuaciones especiales al sistema. El alumnado “diferente” se inscribe dentro del grupo “normalizado” y para atender sus diferencias se diseñan programas o actividades específicas para estos, es decir, una especie de propuesta curricular adaptada (SEP, 2018, p. 21).

Enfoque educativo en el que se tuviera que reorganizar los servicios de EE en los siguientes términos:

- a) *Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo.*
- b) *Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.*
- c) *Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.*

d) *Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños (SEP, 2006, pp. 8-9).*

Servicios que en pro de la IE se llevaron a cabo a través de programas que buscaban que los alumnos con NEE:

- [Pudiera...] estar integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en el turno alterno.
- [Pudiera...] estar integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales del mismo plantel, en un horario alterno al regular. Saliendo del aula regular de manera intermitente.
- [Pudiera...] estar integrado al plantel, asistiendo a aulas especiales para su educación especial, compartiendo actividades comunes y recreos con alumnos del plantel.
- [Pudiera...] estar integrado al plantel de la escuela regular por determinados ciclos escolares. Asistiendo a la escuela especial en los ciclos escolares que acusen mayor dificultad curricular y que requiera de una atención segregada [...por su parte, quienes ...] no logren desempeñarse adecuada y satisfactoriamente en la integración, recibirán educación en escuelas especiales de educación básica, para la satisfacción de aprendizajes básicos para la autónoma convivencia social y productiva (SEP. En: GDF-UNICEF, 2000, p. 33).

Casi una década después y a través de convenios, acuerdos y propuestas educativas a nivel mundial se planteó dejar atrás la IE y se empezó a promover el modelo de la Educación Inclusiva (EI). Sobre todo, a partir de las críticas que Booth y Ainscow realizaron a la IE, pues de acuerdo con ellos: “La separación de los estudiantes de los centros escolares por razones disciplinarias en general marca una etapa particular en el desarrollo de los procesos de exclusión” (2011, p. 24). Claro ejemplo de ello fueron algunas de las acciones de las USAER, cuando trabajaban fuera del aula con alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje, a la vez que un gran número de directivos y docentes regulares consideraba que estas Unidades eran las responsables de su atención educativa.

2.2. La Educación Inclusiva como modelo de atención escolar

Se puede decir que producto de las deficiencias del modelo de la IE, para finales de la década de los 90 e inicios del año 2000, Booth y Ainscow empezaron a impulsar el modelo de la EI. Críticas que se fundamentan en su *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas* (mejor conocido como INDEX). Texto que fue el resultado de una investigación llevada a cabo en el *Centro de Necesidades Educativas de la Universidad de Manchester*, en colaboración con el *Centro de Estudios de Educación Inclusiva*. Trabajo del cual recabaron información en la que basaron dos reflexiones básicas:

[La primera a partir del...] 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, [la segunda con base en...] la recuperación de la experiencia en torno a los procesos más eficaces implementados para mejorar la escuela (SEP-DEE, 2010, p. 27).

Ya para abril del año 2000, se llevó a cabo en Dakar, Senegal, *El Foro Mundial sobre Educación*, con el propósito de "...evaluar los avances logrados para lograr una Educación para Todos y los compromisos adoptados por los países que habían participado en la reunión de Jomtien y Salamanca" (UNESCO, 2000, p. 7). En dónde se dieron a la tarea de analizar porque la meta no se había podido alcanzar, así como renovar los compromisos para convertir esta intención en realidad solicitando a los países participantes:

...garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, mediante la implantación, en las políticas educativas públicas nacionales, de acciones para la mejora de la cobertura en educación inicial y el compromiso de garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la Educación Básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales (SEP, 2013, p. 22).

Foro que dio a conocer el modelo de la EI con la presentación mundial del *INDEX* de Booth y Ainscow. Referente en todo el mundo para poder adoptar dicho modelo educativo (SEP, 2013, p. 23). *INDEX* en el que se propuso eliminar el concepto de NEE, debido a que en la práctica se había convertido en una nueva manera de “etiquetar” a los alumnos con discapacidad y problemas de aprendizaje, además de que generaba bajas expectativas en los docentes. Para ello, se propuso que fuera sustituido por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); con el que se implicaba la idea de que los problemas para la inclusión de todo niño en condiciones vulnerables no era un problema de ellos, sino del contexto que impone dichas barreras y la imposibilidad de su participación en contextos escolares regulares.

INDEX en el que se plantea que para que una escuela “...se inicie en la inclusión [es...] necesario atender a 3 dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas” (Cárdenas, 2014, p. 40). La primera referida a las relaciones valórales y creencias establecidas en la comunidad escolar, buscando que:

- Las relaciones entre los participantes [incluya...] a todos los miembros de la comunidad escolar: alumnos, docentes, directivos, padres y madres de familia y, por tanto, las relaciones entre éstos; alumno-docente, docente-docente, docente-directivo, alumno-directivo, docentes-padres de familia, entre otras.
- Los valores y creencias son [...] las pautas que regulan el actuar de cada individuo, es decir, son aquellas que otorgan un sentido y un motivo para cada acción. De manera que los valores, creencias y acciones están interrelacionados (SEP, 2018, pp. 37-38).

La segunda a reconocer que los alumnos no son el problema y que los maestros especializados no son los únicos que tienen que brindarles atención educativa, pues se debe fomentar la participación y compartir la responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar para su atención escolar. Por lo que es importante que las políticas inclusivas estén presentes en “...los ámbitos escolares, desde la gestión hasta la planeación, permeando así todas las

decisiones tanto en el ámbito pedagógico como en el de recursos, pues es necesario organizar los apoyos pertinentes para atender la diversidad” (SEP, 2018, p. 38).

Y la tercera centrada en el:

...desarrollo de actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas. Para lograrlo, las actividades de aprendizaje se deben planificar de forma tal que tengan en cuenta la diversidad de todo el alumnado. Esto implica poner énfasis en qué se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende en las aulas [...]. Estas prácticas deben asegurar que las actividades del aula y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento, así como la experiencia adquirida por todos los estudiantes fuera de la escuela (SEP, 2018, p. 39).

Para dar respuesta a estas tres dimensiones, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2011* el gobierno mexicano estableció que era necesario lograr una igualdad de oportunidades educativas para todo grupo vulnerable y la ampliación de la cobertura educativa en los niveles preescolar, primaria y secundaria desde una visión integral, impulsando los valores democráticos y cívicos.

En consecuencia, con lo que se había venido realizando para lograr la EI, para el año 2007 los representantes del gobierno mexicano participaron en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, el que fue organizado por la ONU con el propósito de “...proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente” (SEP, 2018, p. 11). Para ello éste se comprometió a favorecer la inclusión en todos los niveles educativos, además de que la educación preescolar, primaria y secundaria debían ser: gratuitas, de calidad y con las mismas condiciones para todos.

A su vez se promovió el que los docentes de educación básica tuvieran la responsabilidad de realizar los ajustes razonables⁷ (AR) que se requirieran de acuerdo con las necesidades básicas de aprendizaje de cada uno de los alumnos y, a su vez, eliminar las BAP para lograr el desarrollo académico y social de todos los educandos en el país (SEP, 2018, p. 11).

Sólo cuatro años después, específicamente en el 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, en respuesta a la *Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad* que había sido promovido por la ONU. Ley en la que quedó establecido que: "...el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades" (SEP, 2013, p. 25). Para ello:

...la Secretaría de Educación Pública [promovió...] el derecho a la educación de las personas con discapacidad, y que [quedaba...] prohibido cualquier discriminación en planteles, centros educativos y guarderías, así como el que pudiera prevenir del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2013, p. 25).

El que en México se vio fortalecida con la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* de la *Comisión Nacional de los Derechos Humanos* (CNDH). Ley que en sus artículos 36, 39, 54 y 57 dejaron establecido que es obligación de todos estados del país, promover en sus sistemas educativos la inclusión educativa de todos los niños y adolescentes independientemente de sus características y condiciones.

^{7 7} De acuerdo con el Modelo de Atención y Servicios de Educación Especial (MASEE): "...los *ajustes razonables* son aquellas medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar al entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la accesibilidad no es posible desde la previsión del *diseño para todos*, justamente por su especificidad" (SEP-AFSEDF, 2011, p. 75).

Específicamente en el artículo 36 se indica que: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (CNDH, 2018, p. 39). A la vez que en su artículo 39 se determinó que:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a no ser sujetos de discriminación alguna ni de limitación o restricción de sus derechos, en razón de su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, estado civil, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición atribuible a ellos mismos o a su madre, padre, tutor o persona que los tenga bajo guarda y custodia, o a otros miembros de su familia. Asimismo, las autoridades están obligadas a llevar a cabo medidas especiales para prevenir, atender y erradicar la Discriminación Múltiple de la que son objeto niñas, niños y adolescentes en situación de exclusión social, en situación de calle, afrodescendientes, peores formas de trabajo infantil o cualquiera otra condición de marginalidad (CNDH, 2018, p. 41).

Mientras que en su artículo 54 estipuló que:

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a implementar medidas de nivelación, de inclusión, respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, respeto a la evolución de las facultades de niñas, niños y adolescentes con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (CNDH, 2018, p. 49).

Y finalmente en su artículo 57 se decretó que:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del

artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables (CNDH, 2018, pp. 51-52).

Esto llevó a que la SEP determinara que, para la valoración de la diversidad, era necesario adaptar el Sistema Educativo Nacional, a lo que se requería con la EI, para que la educación se adecuara a las necesidades que demandaba cada uno de los alumnos y con ello asegurar un espacio educativo equitativo y con calidad eliminando prácticas discriminatorias, de exclusión y de segregación.

Para ello la SEP en el año 2018, estableció que los principios básicos de la EI, eran los siguientes:

1. La exclusión no es un problema de los alumnos sino de las escuelas; en consecuencia, son éstas las que deben adecuarse a los alumnos y a sus diversas necesidades.
2. Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos para que participen e interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar. Al promover esta forma de convivencia, desde el aprecio por la diversidad, se ofrecen al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todos por igual. Lo que lleva a eliminar prácticas discriminatorias como estereotipos, prejuicios, segregación o exclusión y así se contribuye a la formación de ciudadanos solidarios y tolerantes.
3. Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje, puesto que las BAP no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales (SEP, 2018, p. 24).

A su vez, la misma SEP institucionalizó en el sistema educativo el concepto de BAP, para sustituir el de NEE, con la idea eliminar las “etiquetas” y promover la idea de que las BAP no son del educando, sino de los servicios educativos que se le proporcionan y el contexto social y familiar en que vive. BAP que se pueden generar en tres dimensiones: la primera relacionada con las actitudes de rechazo, segregación y sobreprotección hacia los alumnos en situación de vulnerabilidad; la segunda de orden pedagógico, debido a la falta de AR en las prácticas de enseñanza de los

docentes que no respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos; y la tercera, la dimensión institucional se refiere a las barreras de organización en las rutinas de trabajo escolar, así como a las normas y la distribución del espacio y mobiliario.

Para poder eliminar estas BAP los servicios de EE se reorganizaron de la siguiente manera:

- Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular son aquellos que “apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general” [...].
- Los servicios escolarizados son aquellos que ofrecen atención a quienes “las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje” [...].
- Los servicios de orientación son aquellos que informan, asesoran y capacitan a maestros, padres de familia y a la comunidad en general sobre opciones educativas, estrategias y materiales para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las BAP (SEP. En: Cárdenas, 2014, pp. 42-43).

Específicamente en la Ciudad de México la reestructuración no fue la misma, sobre todo porque se trató de la única entidad que no se federalizó, quedando el sistema educativo bajo el control de la SEP. Esto llevó a que los CAPEP en preescolar y las USAER en educación primaria y secundaria, se fusionaran para integrar las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI por sus siglas). Unidades que actualmente tienen como función: “[Ofrecer...] un servicio educativo especializado que garantice una educación de calidad con equidad mediante la colaboración con maestros y personal de las escuelas de Educación Básica” (SEP-DGOSE-DEE, 2014, p. 17). UDEEI que están integradas por:

...un director o directora, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestras o maestros especialistas cada uno de ellos asignado a una escuela. El director o directora de la UDEEI organiza, coordina y direcciona el trabajo de los diferentes profesionales que la integran para el cumplimiento de su misión, centrada en garantizar el logro educativo del alumnado. El maestro o maestra especialista es un profesional que tiene la experiencia y cuenta con recursos de orden teórico, conceptual y metodológico para potenciar el aprendizaje y la participación de esta población (SEP-DGOSE-DEE, 2014, p. 19).

Y cuyo objetivo central es que con los AR al desarrollar estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados los estudiantes accedan, permanezcan, aprendan, participen y logren oportunamente egresar de la escuela. Para ello, el modo de operar de las UDEEI se dividió en cuatro acciones: "...evaluación inicial; planeación de la intervención; intervención; seguimiento y evaluación" (SEP-DGOSE-DEE, 2014, p. 21). Acciones de atención educativa que se realizan asesorando a los docentes regulares y a través de un proceso transversal de los cuatro momentos.

Actualmente la SEP está promoviendo la *Estrategia Nacional de Equidad e Inclusión*, la que se fundamenta en las tres dimensiones propuestas en el *INDEX* de Booth y Ainscow: 1. crear una cultura incluyente, 2. políticas incluyentes y 3. prácticas inclusivas. Asimismo, se debe desarrollar un trabajo multidisciplinario: es decir, reflexionar, evaluar y establecer prácticas inclusivas basadas en la Guía para la EI pues con ella se logrará identificar las BAP y de esta manera se buscarán acciones que las reduzcan o eliminen.

Estrategia que se lleva a cabo con cierta flexibilidad, ya que se considera que no se puede seguir el mismo procedimiento para llegar a la EI en todas las escuelas, por lo que proponen dependiendo de las condiciones de estas ir eliminando paulatinamente las BAP, lo que permitiría que cada escuela logre la participación plena de todos los miembros de la comunidad.

Estrategia que tiene cuatro etapas: una primera de *diagnóstico escolar*, la que se debe trabajar durante la fase intensiva del Consejo Técnico con el propósito de “...elaborar un diagnóstico que identifique las prácticas que tienen como escuela y como comunidad en las tres dimensiones de la educación inclusiva: cultura, políticas y prácticas con base en la Guía para la Educación Inclusiva” (SEP, 2018, p. 45). La segunda estrategia tiene que ver con *establecimiento de las rutas de trabajo*, la que se debe llevar a cabo durante la fase intensiva y primera sesión ordinaria del Consejo Técnico con el propósito de que:

...el colectivo docente, con base en el diagnóstico y de acuerdo con sus prioridades, elabore un plan de trabajo para el ciclo escolar. [Para ello cada...] escuela selecciona las dimensiones y los aspectos que se requieren fortalecer y elabora el plan de trabajo que se incluirá en su Ruta de mejora escolar con el fin de eliminar, minimizar o prevenir las barreras que obstaculicen la participación y el aprendizaje de todos los alumnos de la escuela (SEP, 2018, p. 47).

La tercera de *seguimiento y evaluación permanente*, la que se llevará a cabo a lo largo del ciclo escolar, con el objetivo de que cada escuela implemente las acciones en su ruta de trabajo sobre la “...cultura, políticas o prácticas con el fin de eliminar, minimizar o prevenir las BAP de todos los alumnos y transitar hacia la educación inclusiva” (SEP, 2018, p. 50). Finalmente, la cuarta estrategia es sobre *evaluación* que se llevará a cabo durante las sesiones del Consejo Técnico y es en esta última donde se valorarán los avances que se tuvieron a lo largo del año escolar sobre el proceso de inclusión de los educandos, reflexionando sobre lo que se logró y sobre lo que aún se puede hacer.

Es así que los servicios de EE en México, han podido evolucionar hasta lo que hoy conocemos como IE. Sin embargo, es necesario reconocer que la mayoría de los cambios alrededor de estos servicios, se han dado de manera caóticos, poco planificada y en un gran número de casos, con grandes contradicciones,

resistencias y rechazos (sobre todo de docentes y directivos de educación regular).

Esta EI que emerge para que los sistemas educativos eliminen las BAP, mismas que impiden o dificultan el que los estudiantes sean incluidos en los contextos escolares. La SEP en México está promoviendo el DUA⁸, que de acuerdo con las autoridades de dicha Secretaría menciona la necesidad de plantear un currículo apegado a una visión inclusiva:

...desde el diseño hasta la operación cotidiana, desde los planes y programas que se concreten en aprendizajes esperados; las prácticas y los métodos educativos; los recursos hasta los ambientes escolares, todos tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión (SEP, 2017, p. 22).

Un currículo flexible y fundamentado en el DUA, en el que se permita que las instituciones educativas, siempre bajo los objetivos nacionales, pueda ser adaptado dependiendo de las necesidades básicas de aprendizaje de cada alumno y buscando eliminar las BAP del contexto en el que se encuentren. De esta manera, las instituciones deben ofrecer una educación incluyente que no solo beneficie a personas de grupos vulneradas o excluidos, sino que fomente "...el aprecio por la diversidad y eliminar la discriminación por origen de etnia, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo, inclusión para todos los actores que participan en el proceso educativo" (SEP, 2017, p. 23).

El que "[represente...] un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de CALIDAD" (Blanco, 2006, p. 5). Inclusión con

⁸ Es conveniente indicar que hay autores que refieren este modelo curricular como Diseño Universal de Instrucción (DUI) cuya creación fue exclusivamente "...para la implementación en todo tipo de estudios universitarios y financiado por Learning Opportunities Task Force, Ministry of Training, Colleges and Universities, Government of Ontario (Canadá) 2002-2003; implementado en distintos estudios de la Universidad de Guelph a fin de mejorar la práctica docente y lograr una mayor inclusión en el estudiantado de educación superior, desde el curso 2002-2003 hasta la actualidad y sometido, por la propia University of Guelph, a un riguroso sistema de evaluación habiendo obtenido una valoración muy positiva de su implementación" (Dalmau *et al.*, 2002, p. 2). Es por ello que aquí no se retoma el concepto de DUI dado que para los fines que se tienen con éste es más claro el ubicarlo como DUA.

la que se enfatiza una perspectiva contextual y social sobre las dificultades de aprendizaje y la discapacidad desde tres dimensiones:

1. En el plano o dimensión de la cultura escolar (valores, creencias y actitudes compartidas).
2. En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.).
3. En las prácticas concretas de aula; metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc. (Supervisión 05 educación especial Zacatecas, 2012, párrs. 7-9).

DUA que como se indica en el capítulo anterior, permite que se diseñen determinadas actividades y materiales didácticos bajo la premisa de que sean para todos los estudiantes, tomando en cuenta que todos éstos tienen diferencias en sus capacidades y competencias. Sobre todo, porque en este modelo curricular se favorece el proceso de enseñanza y de aprendizaje no solo de quienes padecen alguna discapacidad, problemas de aprendizaje o aptitudes sobresalientes, sino a todos en general. Por este motivo el diseño de mi taller se basa en los principios del DUA con la finalidad de acercar a los estudiantes a un ambiente incluyente que propicie mejores aprendizajes.

CAPITULO 3.

TALLER DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ALUMNOS DEL CETIS 31 “LEONA VICARIO”

Resultado de las prácticas realizadas en el CETIS 31 “Leona Vicario”, que nos fueron requeridas para el proceso de formación durante séptimo semestre, como parte del trabajo académico en la Opción de Campo “Currículo y Modelos de Docencia” de la licenciatura en Pedagogía, encontré necesario intervenir profesionalmente para fomentar prácticas inclusivas en los ambientes de aprendizaje. Para ello, en este último capítulo se explica qué es un taller, de dónde viene y cómo se originó el término, así mismo la clasificación que se hace de los tipos y cómo debe ser diseñado.

Posteriormente se hace una breve descripción de lo que implica una PP y el marco contextual bajo el cual se hace el diseño, de igual manera, se elabora una justificación del tipo de taller que se propone.

Una vez presentada la esencia bajo la cual fue diseñada, se explica el tipo de taller a través del cual se desarrolló; tomando como punto de partida los sujetos destinatarios y su contexto socioeducativo, los objetivos por cumplir con ella (tanto generales como particulares) y finalmente se presenta el diseño didáctico del taller, presentando la sistematización de la secuencia didáctica de cada una de las sesiones que conforman la totalidad del taller, la que se integra con los siguientes elementos: actividades, objetivos, recursos didácticos, estrategias de trabajo, tiempo de duración y forma de evaluación.

Capítulo que desde mi punto de vista, resulta ser el más relevante de mi PP, puesto que representa un trabajo que parte de las competencias que como futura

Licenciada en Pedagogía he de poner en práctica, una vez que me pueda incorporar al campo laboral. En este caso si fuera posible al nivel de Educación Medio Superior y a su vez, abordar una temática de gran relevancia en la actualidad como es la IE.

3.1. Taller #Iodehoyeslainclusión

Etimológicamente el término taller proviene de la palabra *atelier* que hace referencia al lugar donde trabajan discípulos de un artista, con el fin de aprender de él, así mismo, *atelier* proviene de la palabra *astelle* que significa astilla, que se relaciona con los astilleros, lugares en donde se construían o se les ofrecía mantenimiento a los barcos. De acuerdo con la definición que propone Agustín Cano:

...se podría decir que el taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (2012, p. 34).

Es un término que surge en Europa durante la Edad Media, para referir la unidad productiva de los artesanos cuya organización era en gremios. Éstos se conformaban por aprendices, un oficial y un maestro, grupo reducido en el que trabajaban los aprendices para lograr ascender como oficiales y posteriormente como maestros en la producción de algo. De ahí que:

En los talleres medievales, en torno a la auto-organización de los hombres para el cultivo de los oficios más variados, surgieron las primeras guidas, organizaciones que constituyeron la antesala del mutualismo, basadas en la colaboración mutua, la igualdad jerárquica, y el trabajo común en torno a una tarea determinada (Cano, 2012, p. 29).

Origen de la palabra que tiene que ver con que alguien más competente oriente un proceso de aprendizaje. De ahí que un taller escolar se puede constituir como una herramienta para el desarrollo de una PP, en la medida que éstas constituyen:

...un trabajo escrito, a partir de la práctica profesional, donde se reconocen las preocupaciones fundamentales del maestro o educador en relación con una dimensión particular de su ejercicio profesional. [Lo que Implica hacer...] la elección de un problema, su análisis y el planteamiento de una estrategia pedagógica propositiva, con la intención de reconocer la atención al problema planteado (UPN, 2019, p. 16).

Estrategia de trabajo que: “[Se debe basar...] en el principio constructivista según el cual, el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto al proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible” (Ander-Egg, 1999, p. 5). Lo que implica recordar que para ello, es necesario tomar en cuenta que:

- ...el ser humano viva el aprendizaje como ser total y no solamente estimulando lo cognitivo, ya que el estudiante además de sus habilidades da a conocer sus experiencias en la vida, proporcionándole a esto una estrecha relación con lo intelectual y emocional y dándole como resultado una formación integral.
- [promueva...] una inteligencia social y una creatividad colectiva; en la cual el conocimiento que se adquiera esté determinado por un proceso de acción–reflexión (Betancourt, Guevara y Fuentes; 2011, p. 31).

Un proceder que además requiere de trabajo cooperativo, elemento que le da la complementariedad entre lo grupal y lo individual. Esto permite a los jóvenes aprender a comunicarse, a hacer y a decidir, teniendo en cuenta sus rasgos particulares como el sujeto que, al mismo tiempo, es miembro de un colectivo donde requiere acordar con los otros para el logro de ciertos fines.

Taller que se puede organizar de diferentes maneras y que según Ander-Egg son: taller total, taller vertical y taller horizontal:

[En el caso del...] taller total consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto; [mientras que] el taller horizontal abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios y [finalmente] el taller vertical comprende cursos de diferentes años, pero integrados en realizar un proyecto en común (1999, p. 25).

Él mismo indica, que éstos pueden tener dos tipos de objetivos:

...el que se orienta a la formación de profesionales o técnicos en las prácticas sobre terreno dentro de cualquier disciplina y el que se centra en la formación de competencias, habilidades metodológicas en un manejo conceptual que posteriormente podrá ser aplicado en una práctica profesional o situación de vida (1999, p. 27).

Además, por su parte López plantea que para diseñar un taller es necesario considerar: el ingreso, la permanencia y el egreso de los talleristas; la materia o área como eje de las actividades; el tipo de coordinación; y las técnicas de trabajo elegidas. Esto lleva a que se puedan dividir en:

- Taller abierto: [...] en el que los participantes no tienen restricciones, pueden entrar y salir, según su interés permanecer en el.
- Taller cerrado: en este taller existe un número limitado de participantes, quienes deben ser constantes desde el inicio hasta que finaliza ya que una vez iniciado no se permite el ingreso de nuevos asistentes.
- Taller combinado: tiene aspectos de los anteriores mencionados, parte del taller cerrado donde los participantes encuentran ciertos límites y conforme se va desarrollando cambia a taller abierto, es decir, la permanencia y el compromiso es resultado del ambiente y coordinación del taller.
- Taller unitario: [...] organizado desde un eje principal, cuya elección de actividades resulta importante, estas deben ser variadas y creativas a fin de seleccionar y planificar objetivos generales y particulares.

- Taller integrado: en su planeación recurre a varias materias, áreas de trabajo o distintos enfoques, las cuales deben ser combinadas sensatamente, en relación con las actividades, objetivos y evaluación del taller (Fuentes, 2008, pp. 93-94).

En cuanto a la planificación de un taller, de acuerdo con Ander-Egg, es necesario que esté claramente estructurado y para su diseño se debe tener en cuenta:

- El nivel de aprendizaje donde éste se va a realizar.
- La organización de la institución educativa o facultad.
- Qué carrera se va a trabajar.
- Los estilos pedagógicos que predominan.
- Las particularidades del docente y los alumnos que llevaran a cabo dicha experiencia.
- Si realizan o no un trabajo grupal y si éste posee una pedagogía activa.
- El nivel de participación que posee el profesor y el alumno.
- [...] diagnóstico o análisis debe ejecutarse para poder realizar la planeación y organización del taller para lograr un buen funcionamiento (1999, p. 21).

Es por ello que un taller no viene de supuestos y no se puede desarrollar sin una planificación previa, ya que es un proyecto cuyo diseño debe ser cuidadosamente trabajado en pro de satisfacer las necesidades halladas dentro del ámbito formativo.

Estas necesidades se vuelven evidentes en los resultados de un diagnóstico inicial, con el que podremos acercarnos a conocer la situación del campo de trabajo y las personas a quienes estará dirigido, es decir, las condiciones bajo las cuáles se diseñará la intervención pedagógica tomando en cuenta los alcances y limitaciones; y con ello proceder a la selección del tipo de taller y de los objetivos.

3.2. Propuesta pedagógica

En la actualidad nuestro Sistema Educativo se fundamenta: “...en el marco del planteamiento pedagógico del Modelo Educativo, donde se presenta [la...] *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*” (SEP, 2018, p. 8).

Una EI con objetivos a largo plazo, en una búsqueda por construir comunidades de aprendizaje que aprovechen las diferencias como un valioso recurso, y con esto potenciar las capacidades y competencias de los estudiantes. Lo que se ha de lograr al eliminar las BAP como ya me mencionó anteriormente.

Bajo esta premisa es que se elabora la presente PP a través de un taller sobre EI con alumnos de nivel Bachillerato, para generar consciencia y conocimientos sobre lo que implica dicho modelo.

a) Marco Contextual

Todo ser humano sin importar su condición étnica, lingüística, de género, física, intelectual o psíquica tiene derecho a recibir una educación de excelencia⁹, la que de igual manera debe ser gratuita, laica, obligatoria, universal y con equidad; brindando igualdad de oportunidades y respetando la diversidad del alumnado. Derecho que en México está sustentado en el artículo 3º constitucional, donde se establece que:

El Sistema tiene por objeto contribuir a garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con

⁹ Con la nueva administración del gobierno de Morena, el concepto de calidad fue sustituido por el de excelencia, de ahí que: “A los principios tradicionales de la educación gratuita, laica y obligatoria se agregan los principios de ser universal, con equidad, y excelencia” (García, 2018, párr. 6).

reconocimiento de validez oficial de estudios, para contribuir al desarrollo integral del educando.

Artículo 6. Los principios del Sistema son:

- I. El aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, como centro de la acción del Estado para lograr el desarrollo armónico de todas sus capacidades orientadas a fortalecer su identidad como mexicanas y mexicanos, responsables con sus semejantes y comprometidos con la transformación de la sociedad de que forman parte;
- II. La mejora continua de la educación que implica el desarrollo y fortalecimiento permanente del Sistema Educativo Nacional para el incremento del logro académico de los educandos;
- III. El reconocimiento de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social;
- IV. La búsqueda de la excelencia en la educación, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad, considerando las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
- V. La integralidad del Sistema Educativo Nacional, procurando la continuidad, complementariedad y articulación de la educación, desde el nivel inicial hasta el tipo superior;
- VI. La contribución para garantizar una cobertura universal en todos los tipos y niveles educativos, y
- VII. La participación social y comunitaria.

Todo lo anterior en concordancia con el enfoque de derechos humanos, de igualdad sustantiva y de respeto irrestricto a la dignidad de las personas, así como del carácter obligatorio, universal, inclusivo, intercultural, integral, público, gratuito, de excelencia y laico de la educación que imparte el Estado y la rectoría que éste ejerce, de conformidad con los fines establecidos en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para lograr la mejora continua de la educación (GF, 2019, párrs. 28-37).

Educación que, en nuestro país, se ha dividido en niveles, quedando incluido el Bachillerato en la Educación Básica, el que se puede cursar una vez que se ha concluido la Educación Secundaria.

En el acuerdo 444 bajo el marco curricular común del Sistema Nacional Bachillerato de la Reforma Integral de Educación Media Superior del 2008 quedó establecido que estas instituciones desarrollarían "...planes y programas de estudio contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo; [...] es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir a la sociedad" (SEP, 2008, p.1) es decir, al egreso de éste, si así lo desean las y los jóvenes, pueden incorporarse al ejercicio profesional para laborar.

Una de las modalidades de Bachillerato son los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), el cual tiene por misión:

Formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial, comercial y de servicios, a través de la preparación de bachilleres y profesionales técnicos, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país. [Y visión...]. Ser una institución de Educación Media Superior certificada, orientada al aprendizaje y desarrollo de conocimientos tecnológicos y humanísticos (CETIS No. 31, 2018, párrs. 1-2).

Nivel de Bachillerato en el que estuve realizando prácticas profesionales durante el séptimo semestre como parte del trabajo académico en la Opción de Campo "Currículo y Modelos de Docencia" de la licenciatura en Pedagogía. Específicamente las desarrollé en el turno matutino del CETIS No. 31 "Leona Vicario", centro escolar que está ubicado en Andador puente de Santa Ana # 50, Col. Cuchilla Gabriel Ramos Millán, Alcaldía Iztapalapa, C.P. 08030 de la Ciudad de México. Se trató de un trabajo académico que duró de agosto a noviembre del año 2018.

Para explicar un poco el panorama en el que se encontraba la institución, me remonto a los primeros meses cuando tuve la oportunidad de presenciar el Informe de Actividades y Rendición de Cuentas de 2017 y, gracias a ello, pude conocer en profundidad el contexto en el que se encontraba la escuela en cuanto

a su situación académica, el personal docente y directivo y las condiciones en que se desarrollaron los procesos administrativos, de gestión financiera y de Infraestructura (equipamiento y conectividad) del CETIS No. 31. Algunos de estos datos son:

- La matrícula inscrita al inicio del ciclo escolar 2540
- Número de egresados en el ciclo escolar 605
- Alumnos que acreditaron la totalidad de asignaturas y/o módulos durante el ciclo escolar 1525
- Índice de certificación 93.88%
- Índice de titulación 10.06%
- Número de alumnos beneficiados por alguna beca otorgada por la Secretaría de Educación Pública 2540
- Nivel del SNB o padrón de calidad Nivel IV
- Índice de abandono escolar expresado en porcentaje al término del ciclo escolar 19.33%
- Personal Docente 104
- Personal Directivo 09
- Personal Administrativo 66
- Número de plazas docentes que hayan sido concursadas en el ciclo escolar que se reporta, en términos de la Ley General del Servicio Profesional Docente 0.

En tanto Infraestructura, Equipamiento y Conectividad:

- Aulas para uso didáctico 29
- Laboratorios de cómputo 4
- Laboratorio de ciencias 1
- Aula de usos múltiples 1
- Auditorio 1
- Biblioteca 1

- Taller de soporte y mantenimiento 1
- Módulos de baños para docente 2
- Módulos de baños para alumnos 2
- Módulos de baños para administrativos 1
- Áreas administrativas 1
- Cooperativa 1

Posteriormente continué con las prácticas en las que apliqué gran parte de los aprendizajes que adquirí durante mi trayecto escolar en la licenciatura, a la vez que pude reconocer el sentido que tiene nuestro perfil profesional como pedagogos egresados de la UPN; lo que me permitió percatarme que el nivel de conocimiento que tenían las autoridades, docentes y estudiantes sobre lo que involucra la EI era casi nulo, básicamente manejaban los conceptos y las prácticas de manera repetitiva, sin poner en práctica lo que éstos implican al trabajar con alumnos que se encuentran en condiciones vulnerables, en específico los jóvenes con alguna discapacidad. Por ejemplo: era notable presenciar actitudes de los administrativos muy poco amables y tolerantes hacia ellos, también en alguna ocasión presencié burlas de jovencitas en el baño hacia otra que padecía enanismo e incluso ver como a un chico en silla de ruedas entre tres compañeros le daban vueltas en medio del patio a la hora del descanso y los compañeros que veían la acción a su alrededor no hacían nada por detenerlos si no al contrario se burlaban de él.

El departamento de orientación educativa, era el único sitio dentro del plantel en donde se tenían ubicados a aquellos estudiantes que padecen de alguna discapacidad, cuentan con un memorándum que se elabora desde que se inscriben y en el que se registra el nombre del alumno, grupo, descripción del padecimiento, necesidades y un número de contacto¹⁰, dicho formato se entrega a cada uno de los profesores al inicio del semestre para que estén enterados, los tengan identificados y reaccionen en caso que se presentara una situación de

¹⁰ véase en Anexo 1.

emergencia; sin embargo, era evidente la ausencia de respuesta pedagógica por parte del docente, para apoyar el trabajo de los alumnos en esta condición y que lograran construir mejores aprendizajes, por ejemplo: con una maestra de biología, que por las tardes trabajaba de enfermera, tuve una pequeña charla, en alguna ocasión me mencionó que debido a que la institución no les ofrecía cursos para aprender sobre didáctica y pedagogía y menos sobre atención a personas con alguna discapacidad o diversidad cultural, encontraba complicaciones en la planeación de sus secuencias didácticas ya que no lograba que fueran lo suficientemente incluyentes a fin de que todos los estudiantes cumplieran satisfactoriamente los objetivos que plantea el currículo formal.

Sin embargo, día a día en el CETIS tuve la posibilidad de:

...analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de esta mediante el dominio de la organización y los programas del sistema educativo, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la Pedagogía, de sus instrumentos y sus procedimientos (UPN, 2020, párr. 2).

Trabajé con grupos de los tres grados (1°,3° y 5°), en el que se desarrolló el programa Construye-T¹¹:

...un programa de la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, dirigido a estudiantes de educación media superior y cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales (SEP /PNUD, 2019, párr. 1).

Al trabajar en la aplicación de las lecciones de este proyecto, logré observar desde mi función como docente y como pedagoga, la manera en la que se pueden dar ciertos cambios de actitud y también cómo es que se puede mejorar el ambiente

¹¹ En realidad, al poner en práctica dicho programa fue que yo me pude percatar de que en la institución era necesario el ofrecer una propuesta pedagógica que permite sensibilizar y hacer consciente a los alumnos de la importancia de una institución inclusiva como lo debe ser el CETIS No. 31 "Leona Vicario".

escolar en las aulas de la institución educativa. Experiencia que también me dio la oportunidad de descubrir competencias que aún no había podido reconocer y aplicar: sobre todo en lo que respecta al quehacer docente, todo lo que implica específicamente en el manejo y trabajo con grupos de adolescentes.

Desde el primer momento dentro del aula del grupo de 5° grado, fue inevitable enfrentarme a un reto, al llevar a cabo aplicación de la lección 1.3. *Herencias de Familia*. Con ayuda de la planeación didáctica establecida, comencé la sesión, leí las indicaciones; en ese momento la clase fluía sin ninguna novedad, el docente del grupo la presenciaba y al cabo de unos minutos me comentó discretamente que tenía un alumno que padecía sordera; lo que me incitó a realizar algunos cambios, buscando lograr una intervención profesional basada en AR¹², adecuando a la vez la estrategia didáctica de la clase que se estaba desarrollando para que las actividades se dieran en atención a las necesidades básicas de aprendizaje del grupo y de dicho alumno.

La estrategia didáctica de la lección era la narración en voz alta por parte de un mediador en la que los alumnos imaginaban estar con el familiar al que consideraban más cercano a ellos y el ajuste consistió en anotar en el pizarrón las indicaciones, que después de leerlas, en una hoja escribieran quién era esa persona y por qué. Lo que permitió que el alumno antes indicado participara al igual que el resto de sus compañeros.

Ese día al salir de clase comencé a reflexionar sobre la condición en la que se encontraban aquellos alumnos que poseen capacidades diferentes, lo que me hizo pensar si efectivamente estaban siendo incluidos en todas las actividades escolares o solo estaban integrados al escenario escolar. Recordemos que una de las principales críticas que la EI hizo al modelo de al IE, es que con éste sólo se integraba al aula regular a los alumnos con capacidades diferentes, pero no se les

¹² De acuerdo con el Modelo de Atención y Servicios de Educación Especial (MASEE): "...los *ajustes razonables* son aquellas medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar al entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la accesibilidad no es posible desde la previsión del *diseño para todos*, justamente por su especificidad" (SEP-AFSEDF, 2011, p. 75).

incluía en la totalidad de éstas, lo que se convertía en una de las BAP que tenían que enfrentar. (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002). BAP que tiene la finalidad de promover una visión educativa en la que no se adjudique la problemática escolar y de aprendizaje a los alumnos, sino al contexto (social, familiar y escolar) que no les brinda los apoyos y ajustes que requieren para poder acceder a la vida en sociedad y al currículo formal.

De ahí que se pueda afirmar que la EI sea algo diferente a la IE, sobre todo porque con este último modelo "...el sistema educativo [mantenía...] el 'status quo' y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos" (Blanco, 2006, p. 4). Es decir, se trataba de un modelo educativo con base en el que se cumplía el derecho de todo niño, adolescente y jóvenes a asistir en las escuelas regulares, pero sin que se les incluya de manera integral a todas las actividades escolares, realizando los AR que fueran necesarios.

Lo que me llevó a reconocer que la EI represente "...un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de CALIDAD" (Blanco, 2006, p. 5); sin que las personas con necesidades básicas de aprendizaje o capacidades diferentes sean los que se tienen que acoplar a las escuelas y su ambiente. Ello implica pensar en:

...transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones [...], estos alumnos requieren una serie de recursos y ayudas especiales para optimizar su proceso de aprendizaje y desarrollar plenamente sus potencialidades (Blanco, 2006, p. 5).

El enfoque inclusivo requiere de cambios profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares; para asegurar el logro educativo de todos los

estudiantes, ya que la misión de la inclusión no solo hace referencia a alumnos y alumnas que:

...presentan discapacidad intelectual, auditiva, visual o motriz; otros trastornos generalizados del desarrollo (como el autismo) o discapacidad múltiple (como la sordo-ceguera). También hay quienes no presentan alguna discapacidad, como aquellos con problemas de comunicación o conducta o, bien, con aptitudes sobresalientes (SbEB-DGDGIE, 2010, p. 19).

Visión educativa que al final me llevó a reconocer que, en la Educación Media Superior, específicamente en el CETIS No. 31 “Leona Vicario”, es necesario intervenir desde una mirada pedagógica que aporte un fundamento teórico, práctico y técnico sobre lo que implica la EI; lo que se puede lograr a través de una PP organizada en forma de taller, que permita a los estudiantes comprender y hacer consciencia sobre lo que implica este modelo educativo del cual son parte.

b) Justificación

Como se explica en los Capítulos 1 y 2, a lo largo del tiempo que se fue conformando el currículo como campo de estudio, con miras a proponer formas de estructuración y organización para definir las características y condiciones de los proyectos educativos, y con ello, lograr cierto tipo de aprendizaje. Dicho desarrollo para “[los años sesenta...] se comenzó una lucha contra cualquier tipo de exclusión, prejuicio y segregación” (SEP, 2010, pp. 12-13).

Para ello en las escuelas se empezó a impulsar el principio de normalización, recordemos que este surge bajo el ideal de que cualquier persona gozará de una vida en plenitud, es decir que será capaz de tener el acceso a la educación, a la diversión y al empleo, por ello la DGEE impulsó un proceso educativo en el que ya no existían dos currículos paralelos: uno para la educación regular y otro para la EE.

Ya para el nuevo milenio, en septiembre del año 2000, se empezó a promover la EI, modelo educativo que replanteaba la IE sobre todo debido a las deficiencias que éste tuvo al emplear el concepto de NEE y al adjudicar toda la problemática educativa a los sujetos, olvidando que la principal problemática se ubica en las BAP. Lo que se dio en la llamada *Cumbre del Milenio*, en la que 191 países “...reafirmaron su compromiso con la ONU [...] para lograr un mundo más pacífico, próspero y justo” (SEP-DEE, 2010, p. 224). Evento mundial en el que quedó claro que los Estados nación tienen la responsabilidad de ofrecer una Educación para Todos y, con ello, construir un mundo incluyente y equitativo, protegiendo y apoyando la educación de todo grupo vulnerable. Además de que se perfiló: “...entre líneas, la enorme necesidad de implantar en los sistemas educativos los principios de la Educación Inclusiva” (SEP-DEE, 2010, p. 225).

Posteriormente con el Marco de Acción de Dakar, elaborado por los 164 gobiernos (incluido México), representantes de grupos regionales, organizaciones internacionales, organismos donantes y organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil, se propusieron 3 tipos de intervención a escala mundial para reafirmar el compromiso político para lograr una Educación para Todos a través de una EI, la que implica: “...imaginar escenarios educativos más justos, más humanos, más respetuosos, más amables, más implicados con ‘la otra persona’ y ‘con uno mismo’, decididamente proactivos por la igualdad, la dignidad, la solidaridad y el compromiso profesional” (SEP-DEE, 2010, p. 12).

Evento magno en el que se reafirmó el compromiso para reforzar los mecanismos de coordinación, ya existentes y elaborar nuevos para poner iniciativas que reafirmaran y sostuvieran el compromiso político de los países a fin de que se hiciera realidad una Educación para Todos para el año 2015. Esto implicó cumplir con seis objetivos claves y medibles para la educación.

“1- Atención y educación a la primera infancia.

- 2- Enseñanza primaria universal.
- 3- Competencias de jóvenes y adultos.
- 4- Alfabetización de los adultos.
- 5- Igualdad de género.
- 6- Calidad de la educación” (Marte, 2015, párrs. 2-8).

A pesar de esto, en el CETIS No. 31 “Leona Vicario”, durante las prácticas escolares en las que participé con los estudiantes, me pude dar cuenta de que carecen casi por completo de un conocimiento y comprensión de lo que implica el modelo de la EI, se dan procesos de acoso escolar o *bullying*, sin que los estudiantes reflexionen sobre las implicaciones personales, educativas y sociales que esto tiene para lograr una sana convivencia y la inclusión de toda persona independientemente de sus condiciones y características.

De ahí la necesidad de promover una acción que dé a entender a los alumnos y a los profesores (esperando que estén interesados) todo lo que conlleva este modelo educativo y cómo poder eliminar las BAP que en la institución se estén generando, con la intención de promover ambientes agradables de aprendizaje, a la vez que comprendan que también es tarea de los docentes realizar los AR que sean necesarios para atender especificidades en el aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.

La vía que aquí se propone para esto en el CETIS No. 31 “Leona Vicario”, es la de ofrecer a los alumnos experiencias, saberes y conocimientos sobre lo que implica la EI, a través de un taller; mismo que estará diseñado buscando recuperar los principios del DUA (Alba, 2018) anteriormente llamado Diseño Universal de Instrucción (DUI) (Dalmau *et al.*, ca. 2002).

c) Tipo de taller

La PP se desarrollará a través de un Taller Unitario, el que como se indicó antes, toma como punto de partida el organizar el trabajo desde un eje principal, cuya elección de actividades resulta importante, ya que éstas deben ser variadas y creativas a fin de planificar objetivos generales y particulares que sean adecuados y realistas (López, En: Fuentes, 2008, p. 93).

d) Sujetos destinatarios y contexto socioeducativo

El CETIS No. 31 "Leona Vicario" en el turno matutino cuenta con una matrícula de 1200 alumnos inscritos en el semestre 2019-1, de los cuales, 21 alumnos tienen alguna discapacidad (es decir el 1.66 % de la población). Los que se ubican en los grupos de 2º A, B, C, D, I y 4º A, B, H. De ahí que en un primer momento el taller de EI será dirigido a uno de estos grupos con 55 alumnos aproximadamente, como un trabajo inicial de piloteo; para después promover su aplicación en toda la institución.

El personal en la institución (docentes, administrativos, directivos y orientadores), principalmente atiende a los jóvenes y trabajan en los distintos departamentos de la institución: servicios docentes, control escolar, recursos humanos, recursos financieros, dirección y orientación.

El plantel cuenta con agua potable, energía eléctrica, drenaje, red de internet (solo para uso en el laboratorio de cómputo y de los docentes), línea telefónica y biblioteca.

A sus alrededores las calles están pavimentadas, hay negocios de comida, un mercado, servicios de taxis, transporte público y a escasos metros, acceso a la red de transporte colectivo metro (estación Iztacalco). Cabe mencionar que los

alumnos estrictamente salen a las 2 pm y si en algún caso fuera necesario que se diera antes, se solicita al padre o tutor que acuda al plantel por el o los alumnos.

La institución se encuentra rodeada por el Centro de Salud II Ramos Millán, así como la escuela Secundaria Diurna No. 219 “Ignacio Chávez”, la escuela Primaria “Lucrecia Toriz”; y también el “Centro Deportivo Metro”, a unas cuadas la Escuela Nacional Preparatoria No. 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, el CECATI No. 14 y la Alcaldía Iztacalco. Una zona que se puede definir como escolar.

La población escolar viene principalmente de colonias aledañas, Apatlaco, Agrícola Oriental, Paseos de Churubusco, Santa Martha Acatitla, Santa Cruz Meyehualco, Constitución de 1917, San Juan Xalpa, Atlalilco, Escuadrón 201 en la alcaldía Iztapalapa y alcaldía Tlahuac, lo que de alguna manera responde al principio de sectorización¹³.

El promedio de ingresos económico de las familias (en su mayoría) es producto de su trabajo como comerciantes y ambulantes, conductores de transporte público, trabajadoras del hogar, empleados y obreros por lo que cuyos ingresos en algunos casos, son limitados y a la vez su capital cultural, ya que éste “...se constituye en una unidad de medida que diferenciará a los agentes de acuerdo con sus condiciones culturales y no sólo económicas¹⁴” (Reyes, 2012, p. 39). Una condición que limita a los estudiantes, ya que en diversas ocasiones también provenían de familias tan numerosas que ellos mismos tenían que pagar sus estudios combinándolos con el trabajo. Se puede decir a manera de conclusión que el alumnado en esta Institución pertenece a una posición económica media-baja.

¹³ Recordemos que la sectorización: “Implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven [...]. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representa un gran gasto para la familia, y al mismo tiempo beneficia su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos” (SEP, 2009, p. 44).

¹⁴ Al respecto, como indican Casillas, Rague y Jácome: “En este mundo no basta ser rico (poseer un poder económico) o ser poderoso (detentar un poder político) para triunfar, se necesita mostrar conocimientos y habilidades precisas, sensibilidades artísticas y criterios estéticos, formas de comportamiento y de ser, específicas que normalmente se aprenden en la familia y en la escuela. Se trata de un capital en forma de hábitos de vida y de trabajos interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas que sólo se adquieren e incorporan al individuo después de largos procesos de socialización” (2007, pp. 12-13).

A pesar de la ubicación del Centro Escolar, la zona resulta ser poco transitada, si bien por comentarios que recibí de los alumnos, la reconocen como insegura. Lamentablemente era común enterarse que los jóvenes eran asaltados caminando por las calles o en el transporte público¹⁵.

Por la zona de igual manera es común ver a personas dañando su salud con sustancias nocivas y por ello algunos estudiantes se veían comprometidos con estas acciones¹⁶. Algo que resulta útil es que el núcleo familiar de los alumnos en general parece ser estable.

A menudo se solicita la presencia de los padres o tutores, ya que es una institución que requiere de su participación, además de que se les entregan las boletas de calificaciones en cada parcial y se lleva un control de disciplina; y en aquellos casos de incumplimiento, se redactan reportes y posteriormente se envía un citatorio a los hogares. De igual manera la institución está pendiente de sus asistencias con ayuda del programa “Yo no abandono”, cuya finalidad es disminuir y erradicar el abandono y la deserción escolar.

Lo anterior pareciera ser que es suficiente para el trabajo escolar, sin embargo las condiciones internas de trabajo en el plantel resultan no ser las más adecuadas, ya que:

- a) Los grupos son muy numerosos y las aulas muy reducidas,
- b) Pocos laboratorios,
- c) Cubículos limitados para los docentes,
- d) Escaso material didáctico para cada una de las prácticas,
- e) Insuficientes equipos de cómputo en el laboratorio y en la biblioteca,

¹⁵ Sin embargo el plantel al ser responsable de la seguridad de las y los estudiantes se comunicaban con la alcaldía para solicitar unidades de seguridad a sus alrededores y con ello proteger a los jóvenes

¹⁶ Sin embargo, se solicitaba de inmediato la presencia de los padres o tutores para darles aviso de los acontecimientos y canalizar a la o al joven a instituciones que pudieran atenderlos y acompañarlos en su mejoría.

- f) Las aulas no cuentan con tecnología vanguardista, indispensable hoy en día para llevar a cabo clases que ayuden a construir mejores aprendizajes con ayuda de las nuevas tecnologías de información y comunicación,
- g) Los edificios no tienen adecuaciones pertinentes para alumnos que necesiten utilizar silla de ruedas por ejemplo o muleta.

A pesar de ello, los jóvenes se presentan día a día a enriquecer su formación académica, ya que al concluir sus estudios tienen la posibilidad de ingresar al mercado laboral o si lo desean a la Educación Superior para continuar su formación.

e) Objetivos

Objetivo general:

Diseñar un taller unitario extracurricular para dar a comprender a estudiantes y docentes del CETIS No. 31 “Leona Vicario” la importancia que tiene el promover la inclusión educativa como condición de desarrollo de los procesos escolares y de la formación de los estudiantes y docentes, en una búsqueda por lograr una comunidad escolar equitativa, respetuosa, solidaria e incluyente.

Objetivos particulares:

Que docentes, las y los alumnos conozcan los principales conceptos dentro de la educación inclusiva.

Que docentes, las y los alumnos comprendan los principios y finalidades de la educación inclusiva.

Que docentes, las y los alumnos se interesen en colaborar con su grupo para propiciar ambientes inclusivos en los que se favorezca el aprendizaje y la participación.

f) Diseño didáctico del taller

Contenidos:

Principios y finalidades de la educación inclusiva

Educación para todos y educación para la diversidad

Condiciones de trabajo para inclusión educativa en la escuela

Estrategias para la inclusión educativa en el aula

Sistematización de la secuencia didáctica

SESIÓN 1 50 MIN					
ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS DIDÁCTICOS	ESTRATEGIAS DE TRABAJO	TIEMPO	EVALUACIÓN
Las y los alumnos participarán en las actividades de integración “mi mes de nacimiento”, “barcas” y “en la playa”.(ver anexo 1)	Los y las alumnas identificarán antecedentes y principales conceptos dentro de la educación inclusiva.	Imágenes impresas varios estilos referentes a educación inclusiva Texto Juárez, José. Comboni, Sonia, Garnique, Fely	El mediador realizará actividades de integración para presentarse ante el grupo y conocerlo	15 min	Coevaluación, de forma colectiva se evaluará el desempeño del grupo en la sesión del día
Compartirán en lluvia de	Los y las alumnas		Preguntara a los y las	05 min	tomando en

ideas lo que reconocen como educación inclusiva	<p>asumirán la diversidad en las y los alumnos como una cualidad que debe tomarse en cuenta para satisfacer sus necesidades educativas.</p> <p>Los y las alumnas diferenciarán la exclusión de la inclusión educativa: analizando sobre las principales características de una institución incluyente.</p>	<p>(2010) <i>De la educación especial a la educación inclusiva</i>. En: Argumentos. Vol.23. No. 62. México. UAM Xochimilco. pp. 69-75</p> <p>Video educación inclusiva (foro educativo)</p> <p>Proyector y equipo de computo</p>	alumnas que entienden por educación inclusiva.		<p>cuenta lo siguiente:</p> <p>Contenido</p> <p>Creatividad</p> <p>Innovación</p> <p>Coherencia</p>
Una vez reproducido el video, elegirán la imagen que para ellos resuman lo explicado.			Proyectará el video titulado educación inclusiva (foro educativo)	05 min	
<p>Leerán la lectura proporcionada por el mediador y elaborarán un diagrama de sol por equipo respecto a los principales conceptos de la educación inclusiva.</p> <p>Posteriormente presentarán sus diagramas y compartirán sus reflexiones finales</p>			Presentará el taller a los alumnos explicándoles tanto sus características como su finalidad	25 min	

SESIÓN 2 50 min					
ACTIVIDADES	OBJETIVO	RECURSOS DIDÁCTICOS	ESTRATEGIAS DE TRABAJO	TIEMPO	EVALUACIÓN
Con el material proporcionado por el mediador elaborarán un cartel en el que representen la dimensión social, cultural y educativa que contribuye a la inclusión.	Los y las alumnas distinguirán las consideraciones de una institución que pretende atender la diversidad del alumnado.	Hojas rotafolio Plumones Listones de colores de 15 cm	Dará un breve repaso de lo visto en la sesión anterior acerca de los principales conceptos dentro de una educación inclusiva y dará el nuevo tema del taller.	15 min	Coevaluación, de forma colectiva se evaluará el desempeño del grupo en la sesión del día tomando en cuenta lo siguiente: Contenido Creatividad Innovación Coherencia
Realizarán la actividad “no me excluyas”. (ver anexo 1.1)	Los y las alumnas reconocerán dimensiones sociales, culturales y educativas que contribuyen al desarrollo de una educación inclusiva orientada a la diversidad.		Dividirá el grupo en 3 equipos y les proporcionará una hoja rotafolio y plumones para que elaboren el cartel y proporcionará listones de colores.	20 min	
Compartirán sus reflexiones finales con el grupo.				05 min	
Realizarán la actividad “detector de mentiras” (ver anexo 1.2)	Los y las alumnas descubrirán una educación para todos		Dará las conclusiones una vez completada la actividad.		

	que contribuye a mejorar la calidad de aprendizaje.			10 min	
--	---	--	--	--------	--

SESIÓN 3 50 min					
ACTIVIDADES	OBJETIVO	RECURSOS DIDÁCTICOS	ESTRATEGIAS DE TRABAJO	TIEMPO	EVALUACIÓN
Realizarán la actividad “globos dedicados” (ver anexo 1.3) Al finalizar compartirán sus reflexiones sobre la actividad	Los y las alumnas definirán de forma personal el trabajo colaborativo y la importancia de la toma de decisiones. Los y las alumnas analizarán sobre las condiciones fundamentales	Globos Hojas tamaño carta y sobres	Recordará los aprendizajes construidos en la sesión anterior. Breve exposición sobre la diversidad como cualidad y explicará instrucciones para la actividad “globos dedicados”	15 min	Coevaluación, de forma colectiva se evaluará el desempeño del grupo en la sesión del día tomando en cuenta lo siguiente: Contenido Creatividad Innovación Coherencia
Construirán una definición de trabajo colaborativo y opinarán respecto a la importancia de la toma de decisiones	para propiciar la participación de alumnos, padres de familia, docentes y autoridades.		Dará las conclusiones una vez completada la actividad.	10 min	
Compartirán al grupo los resultados de su actividad y	Los y las alumnas tomarán conciencia del		Entregará a los alumnos un sobre y una	15 min	

analizarán sobre la participación de sus padres, compañeros, docentes y autoridades en su formación educativa.	compromiso de la escuela para llamar a una comunidad escolar más incluyente		hoja tamaño carta para realizar la actividad “Sr. Director”		
Realizarán la actividad “Sr. director” (ver anexo 1.4)			Dará las conclusiones de lo visto en la sesión.	10 min	

SESIÓN 4 50 min					
ACTIVIDADES	OBJETIVO	RECURSOS DIDÁCTICOS	ESTRATEGIAS DE TRABAJO	TIEMPO	EVALUACIÓN
Las y los alumnos participarán en una mesa de debate sobre las actividades realizadas en el taller y como contribuyeron a su aprendizaje sobre la inclusión educativa	Los y las alumnas analizarán sobre el importante papel del docente en el impulso de estrategias de intervención que favorezcan la formación integral de las y los jóvenes.	Alfileres Globos Formato de evaluación para el taller	Pedirá a las y los alumnos que evalúen las distintas actividades realizadas en el taller para conocer si en realidad construyeron aprendizajes significativos.	10 min	La evaluación será de forma tanto individual, como colectiva bajo los siguientes criterios: Contenido: _____ Creatividad: _____ Innovación: _____ Coherencia:
Reconocerán cuales han sido las estrategias de sus	Los y las alumnas detectaran cómo		Breve exposición de la importancia de las	05 min	

profesores que han hecho que construyan mejores aprendizajes y los compartirán con el grupo.	mediante a la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el aula pueden mejorar sus aprendizajes.		estrategias docentes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.		_____
Realizaran la actividad “las barreras y los aprendizajes” (ver anexo 1.5)	Los y las alumnas armonizarán un ambiente de aprendizaje en el aula.		Entregará a la mitad del grupo alfileres y a la otra mitad globos y dará instrucciones para realizar la actividad.	15 min	Calificación individual:
Evaluaran el taller, así como sus aprendizajes en un formato entregado por el mediador.			Dará conclusiones sobre el taller y pedirá ayuda al grupo para hacer una evaluación.	05 min	Calificación grupal:
Cerraran el taller con una sesión café.				15 min	

CONCLUSIONES:

Llevar a cabo este proyecto de investigación sobre dos temáticas fundamentales para la educación y sobre todo para la práctica profesional de una pedagoga como yo, me permitió reflexionar sobre lo valioso e importante que es el ámbito educativo para la comunidad escolar, en la búsqueda para lograr el éxito de un proyecto curricular a su interior, donde se fomenten ambientes de aprendizaje respetuosos y con equidad, en donde los docentes y alumnos perciban un respeto a la pluralidad y se reconozca la diversidad; además de que se apueste por la dignidad de la persona, inspire confianza y se practique la democracia.

Trabajo que pude realizar gracias a la formación que recibí a lo largo de mis estudios en la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura en Pedagogía, sobre todo con el trabajo académico realizado en mi Opción de Campo *Currículo y Modelos de Docencia*, dónde tuve la posibilidad de revisar los *modelos de docencia* con la Mtra. Ma. del Refugio Plazola sobre el papel docente en el desarrollo del currículo, el proceso de construcción de las reformas curriculares desde la definición de las políticas educativas internacionales hasta su concreción en modelos de docencia; además lo referido a las *tendencias en la investigación curricular en el mundo* con la Mtra. María Gómez, en el que aplicamos conocimientos, métodos y técnicas del diseño, reflexión y evaluación curricular a partir del análisis de un marco de las políticas educativas y algunas de las investigaciones en el campo del currículo (en México y en el mundo). Proceso que se vio fortalecido con el seminario de *análisis de los currículos del SEN* con el Dr. Julio Rafael Ochoa Franco, donde revisamos el SEN desde un panorama general en cuanto sus logros y problemáticas, así como la caracterización de los niveles educativos, reformas recientes y modelos curriculares. Finalmente con el *seminario de tesis* con la Dra. Eva Rautenberg, vimos cómo es la práctica de la

investigación educativa, sus enfoques, metodologías y el proceso que en éstas se sigue, a la vez que diseñé mi proyecto de investigación.

Es entonces con la formación de los últimos semestres y lo realizado en el seminario de *prácticas profesionales en currículo y docencia* con la Dra. Alicia Rivera en el CETIS No. 31 “Leona Vicario”, que me fue posible sentar bases para desarrollar mi PP como proyecto de titulación.

Todo ello me llevó a recordar que hoy en día cada vez más se habla sobre la necesidad de una sociedad que ofrezca una convivencia incluyente, respetuosa y con equidad, que elimine los antiguos paradigmas y atienda a las comunidades del Siglo XXI, pensando que la humanidad es diversa y por lo mismo requiere de que se reconozca como una de sus condiciones fundamentales para el desarrollo de una sociedad mundial, nacional, local e individual en la que se respete a los demás y el trato social sea equitativo respondiendo, en la medida de lo posible, a las diferencias. Diversidad que implica convivir con culturas, etnias, clases sociales y sujetos con características físicas, intelectuales y sensoriales diferentes; evitando verlos y pensarlos como intrínsecamente menos capaces que los otros.

En educación formal eso trata un modelo curricular como el DUA, en el que se reconoce que cada alumno es particular y toma en cuenta esas diferencias por ejemplo las físicas, las socioeconómicas y las culturales al diseñar las secuencias didácticas que se han de desarrollar en el aula; la importancia viene de que esta diversidad en los estudiantes influye en la manera en la que cada uno de ellos aprende.

Modelo DUA que me fue útil y pertinente utilizar para basar el diseño de mi PP que, si bien es extracurricular, cuya intención es que con él se dé a comprender a estudiantes y docentes del CETIS No. 31 “Leona Vicario” la importancia que tiene el promover la inclusión educativa como condición de desarrollo de los procesos

escolares, en una búsqueda por lograr una comunidad escolar equitativa, respetuosa y solidaria.

Esto me lleva a reconocer que como pedagogos poder generar ambientes educativos adecuados, implica un gran esfuerzo y la participación de todos los involucrados. A sabiendas que en nuestra sociedad neoliberal los sistemas educativos son para competir y homogeneizar, resulta ser un contrasentido con la idea de la EI, pero que es la sociedad que, por esto, los estudiantes pueden llegar a verse limitados teniendo que buscar e intentar de distintas maneras cumplir sus propósitos.

Además debo reconocer que si el alumno no tiene éxito no se motiva para el cambio. No debemos olvidar que también hoy en día se habla de una educación emocional, lo que implica un modelo en el que se valora, comprende y expresan la importancia que tienen las emociones en la educación.

Debemos pensar en que todo educando que aprende en ambientes inclusivos incrementa su motivación e interés por aprender y apoyar a los otros, lo que seguramente se ha de traducir en una convivencia agradable, incluyente y sustentable. De ahí que la EI se constituya en una manera de pensar al otro y la educación como vía de mejora para la solidaridad entre los estudiantes, para que aprendan a trabajar en equipo, para que sepan escuchar al otro y dialoguen para resolver conflictos siendo capaces de respetar las diferencias, de manera consciente.

Finalmente, el haber concluido esta PP el taller *#LoDeHoyEsLaInclusión*, me llena de dicha y seguridad, por ser un producto académico que pude elaborar a partir de un arduo trabajo con el apoyo de mi asesor y la apertura de las autoridades del CETIS No. 31, algo que no siempre resulta posible por la resistencia que comúnmente se da en los centros escolares de nuestro país. Trabajo que en lo

particular trataré de poner en práctica y que me queda como un futuro posible que espero se pueda concretar.

REFERENCIAS:

- Alba Carmen, Sánchez Pilar, Sánchez José y Zubillaga Ainara (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) traducción al español*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. [Recuperado el 02 de octubre de 2019 de: https://emtic.educarex.es/images/articulos_mila/DUA_articulo/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.pdf].
- Alba, Alicia (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Alba, Carmen (2018, junio). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. En: Revista Padres y Maestros. España: Universidad Pontificia Comillas, núm. 374, pp. 21-27.
- Álvarez, Arturo (2001). La teorización del currículo desde la hermenéutica analógica-barroca. En: Arriarán, Samuel y Hernández, Elizabeth (coords.) *Hermenéutica Analógica-Barroca y Educación*. México. UPN-UA. pp. 61-71.
- Álvarez, Arturo, Álvarez, Virginia y Escalante, Iván (2019). *La concepción que tienen los docentes regulares y de apoyo de educación básica de la inclusión educativa de los niños con discapacidad*. México: UPN-Ajusco, Informe final de la investigación.
- Ander-Egg, Ezequiel (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio.
- Arnaut, Alberto (2008). "La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992". En: Didriksson, Axel y Ulloa, Manuel (coords.). *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*. Ciudad de México, México: GDF/SEDF, pp. 145-153.

- Betancourt Rinarda, Guevara Leidy y Fuentes Eliana (2011). *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (tic) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Betto, Frei (2005). ¿Qué es el neoliberalismo?. En: América Latina en Movimiento. Quito, Ecuador: Alai-Amlatina [Recuperado el 20 junio de 2020 de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/viewFile/19778/18769>].
- Blanco, Encarnación y Sánchez, Ana (2006, diciembre). Enfoque de la discapacidad en los organismos internacionales. En: *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*. Europa: UE, núm. 65, pp. 37-48.
- Blanco, Rosa (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En: *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. España: Universidad Autónoma de Madrid, vol., núm. 3, pp.4-5 .
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando y el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: Grafilia.
- Cámara de Diputados Servicios de Investigación y Análisis (2003). Evolución Jurídica del Artículo 3 Constitucional en Relación a la Gratuidad de la Educación Superior. En: *Cámara de Diputados Servicio de Investigación y Análisis*. México: GF. [Recuperado el: 11 de mayo de 2019 de: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>].

- Cano, Agustín (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. En: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Uruguay. Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, vol. 2, núm. 2, pp. 22-52.
- Cárdenas, Teresita de Jesús (2014). México: Integración/Inclusión. En: Carranza, Teresita de Jesús y Barraza, Arturo. *Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Casarini, Martha (1999). *Teoría y diseño curricular*. México. Trillas
- Casarini, Martha (2013). *Teoría y diseño curricular*. México. Trillas.
- Casillas, Miguel; Rague, Chain y Jácome, Nancy (2007, abril-junio). Origen Social de los Estudiantes y Trayectorias Estudiantiles en la Universidad Veracruzana". En: *Revista Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, pp. 7-29. [Recuperada el 18 de abril de 2020 de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista142_S1A1ES.pdf].
- CAST (2011). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- CETIS No. 31 "Leona Vicario" (2018). *Sobre el plantel*. México: SEP. [Recuperado el 12 de noviembre de 2018 de: <http://dgetiweb.mx/CETISNO031/AcercaDe-377>].
- CNDH (2018). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. México: CNDH.
- Dalmau Mariona *et al.* (2002). Traducción y adaptación transcultural. En: Palmer J y Caputo A. *The Universal Instructional Design Implementation Guide. Teaching Support Services*. España. Universidad Ramón Llull y Universitat Politècnica de Catalunya. [Recuperado el 07 de febrero de 2020 de:

<https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26916/disenouniversaluniversidad.pdf>].

Díaz, Ángel (1997). *Didáctica y Curriculum*. México: Paidós Educador.

Díaz, Ángel (2003). El currículo, tensiones conceptuales y prácticas. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México: UNAM-CESU, vol. 5, núm. 2, pp. n.d. [Recuperado el 15 de mayo de 2019 de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/1216>].

Fierro, Cecilia; Tapia, Guillermo y Rojo, Flavio (2009). *Descentralización Educativa en México*. OCDE: México.

Fuentes, Liliana (2008). *Habilidades y estrategias de estudio para el adolescente de la escuela secundaria técnica. Propuesta Taller*. México: UPN-Ajusco. Tesis que para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía.

García, Imelda (12 de diciembre de 2018). Nuevo plan educativo de AMLO en 20 puntos. En: *Índigo*. México: Maestro TV, secc. Reporte. [Recuperado el 13 de marzo de 2019 de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj5payVwIDhAhVNHq0KHdrFBwIQFjABegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.reporteindigo.com%2Freporte%2Fel-nuevo-plan-educativo-de-amlo-en-20-puntos%2F&usg=AOvVaw1hNn4EtogkW3ZJJ-oOr2Rr>].

García, Ismael et al. (2009). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. México: SEP.

GDF-UNICEF (2000). *Elementos Para Un Diagnóstico De La Integración Educativa De Las Niñas y Los Niños Con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, En Las Escuelas Regulares Del Distrito Federal*. México: GDF.

Gimeno José y Perez, Ángel (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. [Recuperado del 12 de mayo de 2019 de:

<https://vdocuments.mx/comprender-y-transformar-la-ensenanza-gimeno-sacristan.html>].

GF (2019). *DECRETO por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. SEGOB. México. [Recuperado el 27 de marzo de 2020 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019].

Gimeno, José (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, José (2010). ¿Qué significa currículum? En: Gimeno, José (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Morata [Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: <https://books.google.com.mx/books?id=eJpyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=saberes+e+incetidumbres+sobre+el+curriculo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjmh-CjlZniAhWUGTQIHRmmA9AQ6AEIKzAA#v=onepage&q=saberes%20e%20incetidumbres%20sobre%20el%20curriculo&f=false>].

Hamilton, David (1989). Orígenes de los términos educativos clase y currículum. En: *Revista de Educación*. España: MEFPE, núm. 295, pp. 187-205.

Marte, Feriluz (2015). *Conferencia en Dakar 2000*. [Recuperado el 10 de marzo de 2019 de: <http://danilsayferiluz.blogspot.com/2015/11/conferencia-en-dakar-20009.html>].

Mora, David (2008, mayo-agosto). Concepción crítica del concepto de currículum. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. En: *Integra Educativa. Revista de investigación educativa*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello y Plural Editores, vol. I, núm. 2, pp. 13-88.

Poder Ejecutivo Federal/SEP (13 de julio de 1993). Ley General de Educación. En: *Diario Oficial*. México: DOF. [Recuperado el 16 de enero de 2019 de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf].

Posner, George (2005). *Análisis del currículo*. México. McGraw-Hill.

Reyes, José (2012). *La función epistemológica de los conceptos base de la Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu*. México: UPN-Ajusco. Tesis que para obtener el grado de Licenciado en Sociología de la Educación. [Recuperada el 18 de abril de 2020 de: <http://200.23.113.51/pdf/28387.pdf>].

SbEB-DGDGIE (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP-DEE.

SEP (2006). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las Entidades Federativas*. México: SEP.

SEP (2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México. SEP. [Recuperado el 24 de enero de 2019 de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf].

SEP (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.

SEP (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.

SEP (2013). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos*. México: SEP.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral; estrategia de equidad e inclusión en la educación básica; para alumnos con discapacidad,*

aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación México, SEP [Recuperado el 02 de octubre de 2019 de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/l-contexto.pdf>].

SEP (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: SEP.

SEP-AFSEDF (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-AFSEDF.

SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidades en la educación especial de México. Una visión histórica y sus modelos de atención*. México: SEP.

SEP-DEE (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: SEP-DEE.

SEP-DGOSE-DEE (2014). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEII*. México: SEP-DGOSE-DEE.

SEP/PNUD. (2019). *Construye T*. México: SEP. [Recuperado el 12 de noviembre de 2018 de: <https://www.construye-t.org.mx/>].

Supervisión 05 educación especial Zacatecas (2012). *A propósito sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación*. Supervisión 05. Zacatecas. párrs. 7-9 [Recuperado el 14 de abril de 2020 de: https://supervision05educspzac.blogspot.com/2012/01/proposito-sobre-las-barreras-para-el_18.html].

Taba, Hilda (1979). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires. Troquel.

Terigi, Flavia (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.

Tyler, Raplh (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina. Troquel.

- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO: New York.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial Sobre la Educación Dakar, Senegal. Informe Final*. Francia: GRAPHOPRINT.
- UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia España (1994). *Declaración De Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Francia: UNESCO.
- UPN (2019). Lineamientos Generales de Investigación de la Unidad 092 Ajusco. En: Gaceta UPN. Núm. Especial 12 de abril 2019. [Recuperada el 20 de febrero de 2020 de: http://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=149&Itemid=401].
- UPN (2020). *Pedagogía*. México. UPN [recuperado el 20 de marzo de 2020 de: <https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>].
- Valdespino, Leticia (2014). "Capítulo 1 La Educación Especial en México y la Atención a la Diversidad". En: Carranza, Teresita de Jesús y Barraza, Arturo. *Marco Conceptual y Experiencias De La Educación Especial En México*. México: Instituto Universitario Anglo Español.

ANEXOS

Anexo 1

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios

Área Auxiliar de la UEMSTIS en la CDMX

Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de servicios No. 031

"Leona Vicario"

ALUMNO	GRUPO	DESCRIPCION	NECESIDADES	TEL. EMERGENCIA
Aguayo Mtz. Ana Gabriela	2° "A"	Vértigo a Crisis y Ansiedad	Salón en Planta Baja	54-27-33-73 54-29-06-61
Lozano Flores Roberto	2° "A"	Discapacidad Intelectual	Apoyo del Docente	5532729370
Gómez López Ricardo Anastasio	2° "B"	Problemas de Lenguaje y Lento Aprendizaje	Apoyo del Profesor	26-26-32-64 55-27-35-45
López Neri Celso Omar	2° "C"	Deficiencia Hereditaria Del Factor VIII (Hemofilia)	Apoyo Docente	59-21-88-64 55-32-94-98-68
Ortiz Tapia Owen Erick	2° "D"	Camina con Muletas Provisionales Derivado por Operación	Planta Baja	55-69-64-21-49
Díaz Quijas Oswaldo	2° "E"	Vasculitis Retiniana (No ve al 100% ojo derecho)	Salón en Planta Baja	55-64-69-34-08 55-19-25-94
Jaramillo Espinoza Saúl Esteban	2° "E"	Litiasis Renal, Hipertrigliceridemia		
Arenas Santillán Juan de Dios	2° "F"	Déficit	Juan de Dios	55-49-37-20-34
Gonzales Olvera Martin	2° "F"	Coficiente Intelectual Bajo	Apoyo del Profesor	56-34-62-49 55-62-88-51-47
Plascencia Gil Berenice	2° "F"	Secuela de Parálisis Cerebral	Salón en Planta Baja	55-21-40-96-88 55-51-88-44-11
Mota Romeo Jonathan Alan	2° "H"	SINDROME DE TOURETTE	Salón En Planta Baja	70-35-04-82 55-41-13-79-31
DELGADO AGUILAR MICHEL	2° "H"	DEFICIT DE ATENCIÓN DEPRESIVA	Apoyo Docente	70-41-51-73 (CASA)
CASTILLO BALDERAS DIEGO	2° "H"	<ul style="list-style-type: none"> • -DERMATITIS ATÓPICA UN NUMULAR. • QUERATOSIS PILAR. • ANTECEDENTE DE PANCREATITIS 	Apoyo Docente	56-54-37-39 55-77-87-42-96 55-76-70-46-99

Andador Puente de Santa Ana No. 50 Col. Cuchilla Ramos Millán, Del. Iztacalco, Ciudad de México

08030

Tel. 56 50 60 11

Email: cctiso3tescolares@live-edu.sems.gob.mx

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios

Área Auxiliar de la UEMSTIS en la CDMX

Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 031

"Leona Vicario"

		NECROTIZANTE (OCTUBRE 2012). <ul style="list-style-type: none">• GENU VALGO BILATERAL.• RESISTENCIA A LA INSULINA.• SOBREPESO.• DISLIPIDEMIA.• OP CIERRE DE COMUNICACIÓN INTERAURICULAR (OCTUBRE 2012).		
MORA VARGAS JORGE ALBERTO	2° "I"	SORDERA LATERAL	Apoyo Docente	55-86-08-12-57
Ceballos Sánchez MIRIAM MONTSERRAT	2° "I"	Trastorno Déficit de atención e Hiperactividad	Apoyo del Profesor	55-32-62-78-66
Zaldívar Hernández Omar	2° "I"	Diagnostico Erick	Apoyo docente	

Andador Puente de Santa Ana No. 50 Col. Cuchilla Ramos Millán, Del. Iztacalco, Ciudad de México
08030
Tel. 56 50 60 11
Email: cetis03rescolares@live-edu.sems.gob.mx

SEPSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICASECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios

Área Auxiliar de la UEMSTIS en la CDMX

Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de servicios No. 031

"Leona Vicario"

ALUMNO	GRUPO	DESCRIPCION	NECESIDADES	TEL. EMERGENCIA
ALVARADO RAMIREZ RODRIGO	4° "A"	HIPO-ACUSIA	Apoyo Docente	55-12-98-36-90 55-30-17-51-26
Martínez Ramírez Ulises	4° "A"	Parálisis Cerebral Infantil y Pie Equito	Salón en Planta Baja	57-40-70-59 55-27-16-16-08
Espinoza Gasca Montserrat	4° "B"	Trastorno de Atención con Hiperactividad	Apoyo Docente	55-01-14-41 55-14-46-40-69
Rojas Monzalvo Pamela Guadalupe	4° "E"	Diabetes Tipo 1		55-24-05-41-86 55-34-24-96-68
Espinoza Gasca Fátima	4° "H"	Déficit con Hiperactividad	Apoyo docente	55-01-14-41 55-14-46-40-69
Gonzales Castro Jannet	4° "H"	Epilepsia Generalizada	Apoyo Docente	
Dávila Duran Yael	4° "J"	Epilepsia y TDA		
García Villa Fanny	6° "A"	Epilepsia Generalizada	Apoyo Docente	55-31-14-47-00 57-62-83-84
Bobadilla Castillo Sebastián	6° "B"	Discapacidad Mental Conductual	Apoyo Docente	
Rodríguez Apocada José Alberto	6° "D"	Discapacidad Múltiple Hiperactividad y TDA	Apoyo Docente	55-20-91-12-20
Loreto Hernández Rodolfo	6° "D"	Epilepsia	Apoyo Docente	56573055 56480637 5576604020
Aldama Martínez Carlos	6° "E"	Discapacidad Sensorial /Auditiva (Hipoacusia)	Apoyo Docente	55-18-82-34-05 58-59-03-36
Huerta Martínez Carlos	6° "E"	Discapacidad Motriz /EXT. INFERIOR (Silla de Ruedas)	Salón Planta Baja	55-32-32-93-52 26-01-04-93
López Rocha Miguel Ángel	6° "E"	Discapacidad Mental/Conductual (Crisis de Ansiedad)	Apoyo Docente	55-60-31-91-55 55-77-09-25-72
Sánchez García Miriam Aline	6° "E"	Crisis Convulsivas de Ausencia Descontrolada	Ausencias y Epilepsia	55-16-25-60-47
Rivera Ovando Jazmín Lizeth	6° "E"	Discapacidad Mental/EXT.INFER. (Escoliosis, Pie Corto)	A distancia	
Gallardo Miranda Brianda Odette	6° "G"	Discapacidad Motriz (Enanismo)		75-75-64-78 55-10-64-34-28

Andador Puente de Santa Ana No. 50 Col. Cuchilla Ramos Millán, Del. Iztacalco, Ciudad de México

08030

Tel . 56 50 60 11

Email: cetis03tescolares@live-edu.sems.gob.mx

Anexo 1.1

Mi mes de nacimiento, barcas y en la playa

Materiales: espacio amplio

Objetivo: las y los alumnos se integrarán de manera grupal durante el desarrollo de estos divertidos juegos y de esta manera se creará un ambiente de aprendizaje mas amigable.

Mi mes de nacimiento

Desarrollo: el mediador dará las indicaciones del juego, cada uno de los integrantes del grupo comenzará a gritar al mismo tiempo su mes de nacimiento y poco a poco tendrá que encontrar a aquellos compañeros que hayan nacido en el mismo mes, harán equipos y seguirán gritando juntos para lograr encontrar a todos los que correspondan a cada mes, después de 3 minutos aproximadamente el mediador pedirá que todos guarden silencio y comenzará a preguntar, ¿Dónde esta enero?, ¿Dónde esta febrero? y así hasta preguntar los 12 meses.

Barcas

Desarrollo: se pedirá que se haga un círculo grande, el mediador comenzará diciendo, el barco se hunde y el capitán solicita barcas de 10 personas, todos comenzarán a correr y formarán pequeños equipos, la persona que quede sola pasará al frente y volverá a decir la frase cambiando el número de personas.

En la playa

Desarrollo: se pedirá la ayuda de dos voluntarios para poder dar una demostración de cómo se lleva a cabo el juego. En este juego habrán 3 personajes principales, las palapas, los turistas y el tsunami. Se formarán tríos en donde 2 personas formaran las palapas tomándose de las manos y 1 será el turista poniéndose en medio de la palapa, el mediador gritará al azar palapas y se moverán para cambiar de turista, gritará turista y estos correrán a buscar una nueva palapa, cuando el mediador grita tsunami todos deberán cambiar de trio y de personaje comenzando un nuevo juego.

Anexo 1.2

No me excluyas

Materiales: listones de colores, pliegos de papel lustre

Objetivo: Las y los alumnos reflexionarán sobre su manera actuar frente a indicaciones sumamente sencillas consecuencia de sus prejuicios y sentido común.

Desarrollo: el mediador entregará pequeñas partes de listones de color verde, amarillo, azul y rojo para que los jóvenes se los amarren en la muñeca y a su vez colocará papel lustre del mismo color de los listones en cada esquina del aula y pedirá simplemente formen 4 equipos en 20 segundos o menos.

Una vez hechos los equipos el mediador procederá a dar la reflexión sobre sus decisiones, puesto que el mediador en ningún momento indica que los equipos deben hacerse por color de listón y en la mayoría de las ocasiones es como proceden los participantes, confundidos por las postas alusivas a cada color, así como a los listones amarrados a sus muñecas.

Anexo 1.3

Detector de mentiras

Materiales: papelitos con situaciones que muestren que la institución atiende a la diversidad del alumnado, dos cajas una con un letrero de verdad y otra de falso.

Objetivo: En grupo identificarán si la institución atiende o no la diversidad entre el alumnado.

Desarrollo: el mediador pedirá que pasen al frente voluntarios para que saquen de una urna un papelito a la vez y lo lean en su mente y posteriormente lo depositen en la urna de su elección considerando si es verdad o falso.

Una vez que hayan depositado todas las situaciones el mediador procederá a leer en voz alta cada una de ellas y se comenzará un debate con las opiniones que emitan los jóvenes para saber si están o no de acuerdo con la decisión de los compañeros.

Anexo 1.4

Globos dedicados

Materiales: globos del número 12, pluma de tinta negra o azul.

Objetivo: Las y los alumnos identificarán en sus compañeros cualidades dentro del contexto académico, mismas que podrían ser tomadas en cuenta para mejorar sus aprendizajes.

Desarrollo: el mediador entregará un globo a cada alumno y les pedirá que no los inflen, que pasen con al menos 5 compañeros y les escriban en el globo 1 cualidad que ellos identifiquen, al finalizar voluntariamente pasarán al frente a inflar su globo y compartirán lo que les escribieron, la reflexión al finalizar la actividad resulta de suma importancia por lo cual el mediador deberá prestar demasiada atención a ella y tratar de hacerla lo mejor posible.

Anexo 1.5

Sr. director

Materiales: hoja tamaño carta y sobre postal.

Objetivo: Las y los alumnos redactarán una carta dirigida al director del plantel en donde expliquen las condiciones incluyentes bajo las cuales les gustaría ser formados y algunas sugerencias de como podrían hacerlo.

Desarrollo: el mediador les entregará los materiales a los alumnos y de manera anónima se les solicitará que redacten una carta dirigida al director en donde ofrezcan sugerencias y soliciten una comunidad institucional más incluyente, resultando especial esta actividad para poder leer de los jóvenes como se sienten en su ambiente de aprendizaje y de que manera quisieran mejorarlo.

Anexo 1.6

Las barreras y los aprendizajes

Materiales: globos y alfileres

Objetivo: que las y los estudiantes proyecten visualmente como es que las barreras para el aprendizaje se interponen ante los objetivos didácticos y en varias ocasiones acaban con ellos.

Desarrollo: se divide el grupo en dos equipos, un equipo se queda en el aula y se le entrega un globo a cada uno de los integrantes en el cual deberán escribir su materia favorita, el moderador dará una breve reflexión sobre la importancia de plantear metas y de superar aquellos inconvenientes que se presenten por ello la necesidad de tener varias estrategias para lograr cumplirlas, al término se les dirá que cuiden su globo de los obstáculos, es importante que en ningún momento se advierta sobre el otro equipo, ya que este saldrá del aula y se le entregará un alfiler, al ser un objeto peligroso antes de comenzar la actividad se le pedirá a los estudiantes que tengan precaución al participar, únicamente utilizaran el artefacto para ponchar “la materia favorita” del compañero y se les explica cómo es inevitable la aparición de obstáculos en el desarrollo de la construcción de los aprendizajes, posteriormente se les invitará a pasar al aula y dar inicio a la actividad.