



**UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN
NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**Inclusión educativa: ¿Qué hacen los profesores de
Bachillerato?**

Un estudio descriptivo

TESIS PRESENTADA POR

Arantxa Khiabet Nava Pascual

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Maestra en Psicología

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia

COMITÉ REVISOR

Dr. Francisco Antonio Leal Soto

Dra. Edith Jiménez Ríos

Dra. Yunuen Zalapa Medina

Dr. Jaime Fernández Escárzaga



MORELIA, MICHUACÁN, NOVIEMBRE DEL 2021

Agradecimientos

Quiero extender mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (**CONACYT**) por la beca recibida para realizar el programa de Maestría en Psicología de la UMSNH, de la cual es fruto esta investigación.

Agradezco profundamente a mi asesora la **Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia**, por su acompañamiento y su confianza en la realización de este proyecto; así como su tiempo y dedicación en las correcciones para que este trabajo de investigación sea una realidad.

De manera atenta agradezco al comité tutorial que me acompañó semestralmente, al **Dr. Francisco Antonio Leal Soto** y la **Dra. Edith Jiménez Ríos** por guiarme en el desarrollo de la investigación. Y al comité lector, la **Dra. Yunuen Zalapa Medina** y el **Dr. Jaime Fernández Escárzaga**, por sus revisiones, observaciones y sugerencias; las cuales enriquecieron este trabajo y mi formación profesional.

A mis **profesores y profesoras de maestría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo**, que me orientaron y me acompañaron de forma significativa en la elaboración de este trabajo de investigación.

A los nueve **profesores y profesoras del Bachillerato Nicolaíta**, por su amable atención y su disposición para compartir sus experiencias en este tema.

A mis **padres Silvia y Elí**, a mis **hermanos Elliot e Irving** y a mis **abuelitos Josefina y José**, por su apoyo incondicional desde que decidí emprender este proyecto que era un sueño personal y profesional.

A mi **novio César**, por ser mi motivador y mi compañero, por alentarme y apoyarme en cada parte de este trabajo, por estar en los momentos difíciles de este sueño y por todas las sugerencias, por el cariño y el amor.

A mis **amigos**, por su participación como sujetos de prueba, por la lectura y revisión de mi texto.

Al equipo de la **USAER 186 y los docentes**, por inspirarme y alentarme en este tema.

Y a todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron a la elaboración de este proyecto.

A todos ustedes, mi agradecimiento y admiración.



INCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿QUÉ HACEN LOS PROFESORES DE BACHILLERATO? UN ESTUDIO DESCRIPTIVO



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

Índice

Resumen.....	6
Abstract	7
Introducción	8
Justificación	11
Planteamiento del problema.....	12
Pregunta de investigación	14
Objetivos	14
Antecedentes	15
Supuesto	19
CAPÍTULO 1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ORIGEN Y POSIBILIDADES	21
1.1 Definición de inclusión educativa.....	21
1.2 Origen de la inclusión educativa.....	23
1.3 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.....	35
1.4 Modelos de educación inclusiva	40
1.5 Críticas y posibilidades	43
CAPÍTULO 2. EL BACHILLERATO COMO ESPACIO PARA LA INCLUSIÓN	46
2.1 El Bachillerato como nivel de escolarización obligatoria.....	46
2.2 El Bachillerato o Preparatoria en México: Diversidad de propuestas	47
2.3 Ejemplo de currículum de Bachillerato: la formación integral.....	49
2.4 Experiencias de inclusión en el Bachillerato	55
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA	59
3.1 Pedagogía	59
3.2 Modelos pedagógicos.....	60
3.2.1 Clasificación clásica de modelos pedagógicos	61
3.2.2 Estrategias para el reforzamiento de la individualidad e integración	65
3.2.3 Modelos: tradicional, conductista, romántico, pedagógico y socialista crítico.....	66
3.2.4 Modelos Heteroestructurantes, Autoestructurantes e Interestructurantes	69
3.3 Estrategias pedagógicas	76
3.4 Clasificación de las estrategias pedagógicas de enseñanza.....	78
3.4.1 Estrategias pedagógicas de acuerdo con el momento, uso y presentación	78
3.4.2 Estrategias pedagógicas para activar los conocimientos previos	81
3.4.3 Estrategias pedagógicas para la promoción de aprendizajes.....	82

3.4.4 Estrategias pedagógicas de acuerdo con el tema	84
3.4.5 Gamificación.....	87
3.4.6 Blended learning	90
3.4.7 Aprendizaje cooperativo	91
3.4.8 Adaptación de acceso.....	97
CAPÍTULO 4. MÉTODO.....	101
4.1 Escenario.....	101
4.2 Participantes	102
4.3 Ordenamiento de datos sociodemográficos	103
4.4 Técnicas/instrumentos.....	105
4.5 Procedimiento	106
4.6 Consideraciones éticas	107
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	109
5.1 Red de categorías	110
5.2 Categorización de los discursos	114
5.2.1 Categoría: Inclusión educativa.....	114
5.2.2 Categoría: Estrategias Pedagógicas	119
5.2.3 Categoría: Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.....	126
5.2.4 Categoría: Retos ante la inclusión educativa	134
5.2.5 Categoría: Necesidades formativas de los docentes	139
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	146
REFERENCIAS.....	162
ANEXOS	179
1. Formulario de Google	179
2. Guía de entrevista a profundidad	179
4. Carta de presentación.....	183
5. Consentimiento informado para docentes.....	185

Resumen

El panorama del Bachillerato Nicolaíta en relación con la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, actualmente atraviesa una fase de reconocimiento, teniendo como antecedente el auge de la inclusión en México y la paulatina incorporación de estos estudiantes a Escuelas Regulares, en las cuales los profesores que dan atención tienen una formación en áreas distintas a la pedagógica, y emplean distintos recursos para atender a las necesidades educativas de esta diversidad estudiantil. En el presente trabajo de investigación se identificaron las estrategias pedagógicas que emplean los docentes de Bachillerato ante la inclusión educativa, siendo las más destacadas la gamificación, el blended learning, el trabajo colaborativo, las estrategias de organización y de enlace. También, se describió a algunos de los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que han transitado por esta División del Bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. A través de entrevistas a profundidad, realizadas a nueve docentes que laboran en las distintas Preparatorias se encontró que han tenido experiencias con estudiantes con discapacidad motriz, auditiva, visual, estudiantes cuya primera lengua no es el español, estudiantes con aptitudes sobresalientes, problemas asociados a los recursos económicos y a la salud emocional. Asimismo, los profesores identificaron que es necesario fortalecer su formación continua con profesionales en el área en temáticas sobre inclusión, equidad y discapacidad.

Palabras clave: Inclusión, docentes, Preparatoria, estrategias pedagógicas.

Abstract

The panorama of the Nicolaita High School in relation to the educational inclusion for students with Specific Needs of Educational Support, is currently going through a phase of recognition, having as a precedent the rise of inclusion in Mexico and the gradual incorporation of these students in Regular Schools, in which teachers who give the attention have training in distinctive areas than pedagogical and use different resources to give attention to all the educative needs of this type of student diversity. In this research, the pedagogical strategies used by high school teachers in the face of educational inclusion were identified, the most prominent being gamification, blended learning, collaborative work, organization and liaison strategies. Some of the students with Specific Educational Support Needs who have passed through this Division of the High School of the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo were also described. Through in-depth interviews carried out by nine teachers who worked in different high schools, it was found that they have had experiences with students with motor, hearing and visual disabilities, students whose first language is not Spanish, students with outstanding aptitudes, problems associated with financial resources and emotional health. In addition, the teachers identified that it is necessary to strengthen their ongoing training with professionals in the area on issues of inclusion, equity and disability.

Keywords: Inclusion, teachers, high school, pedagogical strategies.

Introducción

En el proceso educativo existen dos actores fundamentales que son: docentes y estudiantes, cuya participación es definitiva para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se logren de manera satisfactoria. Donde el conocimiento debe ser compartido, teniendo un fin útil en la vida de quien lo recibe.

El sistema educativo en México está organizado en niveles y modalidades educativas diversas, con el objetivo de ofrecer un servicio acorde a los distintos grupos que la demandan, niños, niñas, jóvenes y personas adultas; contemplando distintas condiciones que pueden incidir en el proceso de aprendizaje. Esta tarea la realizan los y las docentes que día a día despliegan habilidades y destrezas diversas; para ello, deben formarse de manera continua. En este contexto, actualmente los profesores se enfrentan a un gran desafío: lograr la inclusión educativa, brindando las mismas posibilidades formativas a toda la comunidad estudiantil.

Debido a lo anterior, es importante considerar las funciones que realizan los y las docentes en los diferentes niveles educativos para identificar qué estrategias pedagógicas emplean cuando en sus aulas -además del grupo convencional que atienden- también se encuentran estudiantes con características particulares, como por ejemplo: estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motriz, dificultades severas de aprendizaje, rezago educativo o estudiantes con aptitudes sobresalientes; los que requieren de metodologías diferentes para atender a sus necesidades educativas. Por lo que incorporar a la inclusión en el proceso educativo se considera un factor fundamental para brindar a todos los estudiantes un rol activo, que los haga partícipes de las actividades escolares, considerando al mismo tiempo, la diversidad como una riqueza que puede aportar grandes áreas de oportunidad en la práctica docente.

Sin embargo, desde el enfoque de inclusión educativa, es necesario tomar en cuenta también las necesidades propias de los y las docentes, quienes se enfrentan a estos nuevos retos de inscribir dentro de su matrícula uno, dos o más estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sin poseer la más mínima formación en Educación Especial o la orientación que se requiere respecto a la atención que se debe brindar a este tipo de estudiantes; lo que representa un problema en los paradigmas pedagógicos (Cruz, 2018).

Es conveniente señalar que en la Educación Media Superior hay una tendencia que versa respecto a la formación profesional de los y las docentes, por un lado, la heterogeneidad en el tipo de docentes que atienden a los estudiantes en cada una de las modalidades de Bachillerato y por otra parte, estos docentes no cuentan con una formación específica para la docencia; son profesores preparados de manera disciplinar, por lo que indudablemente cuentan con el conocimiento sobre los contenidos, pero carecen de las herramientas y habilidades pedagógicas necesarias para la práctica docente (Lozano, 2015).

Asimismo, existe una renuencia hacia el trabajo con estudiantes con NEAE, debido a que esto implica mayor carga administrativa y dominio de estrategias no convencionales para alcanzar los estándares educativos nacionales. Por lo que resulta complejo que los profesores y profesoras se interesen en operar aspectos de la inclusión educativa, sin atender a las necesidades profesionales, como lo es la capacitación y actualización constante; respecto a la inclusión educativa, la planeación diversificada, el diseño universal para el aprendizaje o las propias necesidades de cada estudiante.

El auge de la inclusión educativa, abre la brecha para hacer investigación no solo de cómo se concibe el significado de ésta, sino también, para analizar el fenómeno dentro de la perspectiva de los docentes y como ellos y ellas lo están vivenciando de manera personal y profesional, por tanto, cobra importancia, la identificación de las estrategias pedagógicas que los profesores y profesoras emplean y les resultan efectivas en la atención a estudiantes con NEAE, puesto que la inclusión supone una serie de acciones que potencialicen la educación para todos, brindando una formación de calidad a la comunidad en general.

A continuación, se describen los apartados que figuran en el escrito:

En el primer capítulo se expone el concepto de inclusión educativa desde diferentes enfoques. De igual manera, el origen de la inclusión desde los ámbitos internacional y nacional, así como las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, antes conocidas como Necesidades Educativas Especiales (NEE). También se abordan los modelos de inclusión que actualmente se identifican, de la misma manera, se describen algunas críticas y posibilidades de la inclusión educativa en las escuelas regulares.

En el segundo capítulo, se describe el contexto de la investigación, principalmente el nivel académico en el que se desempeñan los participantes, en este caso, el Nivel Medio Superior, también llamado Bachillerato o Preparatoria. Se identifica en un principio como un espacio de educación obligatoria en el Sistema Educativo Mexicano y la forma en la que se consolidó. También se abordan los tipos de Bachillerato que existen actualmente, el currículo que se propone de forma global, asimismo, se integran algunas experiencias de inclusión en este nivel educativo desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Por consiguiente, en el tercer apartado se describen a la pedagogía, las estrategias pedagógicas, los modelos pedagógicos existentes de forma tradicional y algunas nuevas propuestas, también se muestra la definición de estrategia pedagógica, los tipos de estrategias de acuerdo con algunos autores y a partir de diferentes enfoques y, por último, la forma en la que estas se presentan en la práctica.

En el cuarto apartado, se detalla el proceso metodológico a partir del cual se llevó a cabo la investigación, describiendo el diseño, el escenario, la constitución y caracterización de la muestra, así como las técnicas y el procedimiento de recolección de los datos. Finalmente, las consideraciones éticas.

A continuación, en el quinto capítulo se presenta el análisis de la información. Organizado en cinco categorías que dan cuenta de los principales hallazgos identificados a partir de la información que proporcionaron los y las docentes; estas categorías se generaron a partir de los objetivos de la investigación y de otras consideraciones de impacto. Cada categoría se describe detalladamente y de forma separada.

En el sexto y último apartado, se da cuenta de la discusión y las conclusiones de la investigación, considerando el carácter descriptivo de la misma. Así como, algunas consideraciones para futuras investigaciones relacionadas a las temáticas centrales de esta, que son la inclusión educativa y las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en los diferentes niveles de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Justificación

En la actualidad las investigaciones referentes a la inclusión educativa en el Nivel Medio Superior (De León, 2011; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013 y Rodríguez, Hernández y Caicedo, 2014) han centrado su foco de interés en cómo paulatinamente se ha abarcado un mayor número de estudiantes con NEAE a la Educación Regular y a recopilar datos bibliográficos respecto a las estrategias que docentes y padres de familia han empleado para incluir a todos los estudiantes.

También, se ha encontrado que los docentes reclaman mayor capacitación para poder incluir de manera adecuada y con un trato de calidad a este tipo de estudiantes. A este respecto, Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) sostienen que el 92% de estudiantes de pedagogía manifiesta que los docentes de Educación Regular no tienen la formación necesaria para atender a los estudiantes con NEAE, lo que significa que la educación inclusiva genera en los docentes un proceso de desequilibrio entre los conocimientos teóricos y las demandas prácticas, al no contar con elementos necesarios para darle una atención adecuada al alumnado.

Otro agravante, es la baja asistencia de estudiantes con discapacidad y otras condiciones, a las escuelas Preparatorias de Educación Regular, a pesar de que se da pie a la inclusión en las instituciones. Todavía falta mucho para que las escuelas adquieran un sentido de aceptación y apoyo a la diversidad (Elvira, Méndez y Auces, 2017). Asimismo, se considera el aumento de la población con discapacidad, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, realizado por el INEGI en 2010, en el que se representa que el 5.1% de la población total (5 millones 739 mil 270) tiene una discapacidad, de los cuales el 16% nacieron con ella; por lo tanto, simbolizan una sección poblacional en edades de Escolaridad Básica y obligatoria.

Y por otra parte, la política educativa realiza reducidas actividades en pro de la inclusión, estas acciones no favorecer la calidad de vida de las personas con discapacidad y otras condiciones, debido a la inserción en escuelas ordinarias sin considerar previamente la falta de preparación docente para atender a esas necesidades; puesto que la inclusión es un tema que ha sido debatido y no solo implica que los estudiantes puedan estar inscritos, sino que también reciban una educación de calidad, que alcancen las competencias del resto del grupo en el que están insertos y esa tarea es principalmente labor del docente frente a grupo. Lo que supondría un proceso que cada

profesor experimenta de manera individual y emplean una multiplicidad de acciones para dar atención y fomentar la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Por lo anterior, es importante considerar a aquellos y aquellas docentes que tienen una formación universitaria diferente a la pedagógica; es decir, que no cuentan con la capacitación específica sobre inclusión educativa, ya que para ellos el reto en este tema, se supondría mayor. En este mismo rubro se hace énfasis también en los estudiantes con algún tipo de necesidad específica que han logrado llegar hasta el Nivel Medio Superior.

Ubicados en este contexto, la finalidad de esta investigación es considerar, además de la inclusión educativa de estudiantes con NEAE, analizar qué tipo de estrategias pedagógicas utilizan las y los profesores del Bachillerato Nicolaíta para lograr incluir a todos los estudiantes y conocer las necesidades profesionales que enmarcan estos profesores al no contar propiamente con una licenciatura en Pedagogía.

Planteamiento del problema

La investigación en torno a la integración e inclusión educativa es un tema en auge en las últimas décadas, aunque su inicio data de 1970, con la creación de la Dirección General de Educación Especial. Este interés se puede relacionar con el hecho de que las reformas educativas en México han sido parte de una constante de cambio en los últimos periodos administrativos a nivel federal, generando mayor énfasis en la normatividad de la inclusión educativa.

Al mismo tiempo, es conveniente señalar que a partir del año 1993 se propone en México, el término de integración educativa, como parte de un compromiso internacional, el cual surge del documento de la UNESCO: "Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje" establecido en el año 1990, cuyo objetivo fue educar a toda la población excluida, pretendiendo incorporar a todos los estudiantes a las escuelas de Educación Regular; es decir, cualquier estudiante sin importar sus necesidades específicas asociadas a la discapacidad o sin ella, tenía derecho a estar inscrito en una escuela común.

Posteriormente, algunas de las escuelas en México se consideraron integrales porque les permitían la inscripción a todo tipo de estudiantes; no obstante, se denoto un fenómeno común, que estos estudiantes no fungían un rol activo dentro del contexto escolar, se atendía a sus necesidades básicas, pero no a las educativas, con ello se incorporó el término de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación social*, las que aluden a que los estudiantes requieren de apoyos didácticos y pedagógicos adicionales para la construcción del aprendizaje. A partir de lo anterior, fue que paulatinamente se realizaron modificaciones en los planes y programas nacionales para dar cabida a la inclusión y con ello brindar educación de calidad a toda la población.

Más tarde, se enfocó la atención hacia la educación de los estudiantes con NEAE y se añadió a los programas educativos de los futuros docentes, algunas asignaturas que cubrían el contenido de inclusión o de integración educativa, a pesar de ello, se ha encontrado que estos esfuerzos son insuficientes en la práctica docente (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008) y que los profesores demandan de mayores habilidades para lograr la inclusión educativa en sus aulas.

No obstante, los profesores de nivel básico en su mayoría son formados en escuelas Normales o en la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones, cuya formación es enteramente pedagógica y tienen una ventaja en el dominio de estrategias de enseñanza y aprendizaje; ellos conocen las necesidades educativas y algunos recursos para subsanarlas. Y solo una pequeña parte de la población de docentes activos en Educación Básica incluye también a profesores cuya formación es universitaria en carreras diferentes a la pedagógica.

Estos profesores universitarios con estudios en otras áreas, conocen a profundidad la rama del conocimiento de la que imparten clases, en relación con su formación profesional, pero no tienen una capacitación pedagógica que los prepare para los retos que en la enseñanza se plantean; lo que supone un reto doble el atender a estudiantes con NEAE de cualquier índole, ya que la inclusión educativa pretende alcanzar los estándares curriculares a partir de la planeación diversificada de clases, que les permitan a todos alcanzar los objetivos de los planes y programas. Lo que requiere de un acercamiento hacia estrategias que enriquecen la inclusión en las aulas regulares a Nivel Medio Superior.

De este modo, es necesario reflexionar sobre qué es lo que realizan los y las docentes en sus aulas cuando enseñan a estudiantes con NEAE, sin una formación previa en pedagogía, en otras palabras, profesores y profesoras con formación universitaria distinta a la pedagógica, en

contextos difíciles como lo es el Bachillerato, donde los estudiantes con necesidades específicas ya han concretado una travesía académica previa.

Teniendo como base lo anteriormente planteado, surge la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cuáles estrategias pedagógicas emplea el profesorado de Bachillerato ante la demanda de inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?

Objetivos

Objetivo General

Explorar y describir las estrategias pedagógicas que emplean los y las docentes de Bachillerato ante la inclusión educativa.

Objetivos Particulares

1. Identificar las principales Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que las y los profesores atienden en el Bachillerato Nicolaíta.
2. Describir las necesidades formativas que los y las docentes identifican ante la inclusión educativa.

Antecedentes

Para reflejar el estado del arte se presentan estudios relacionados en el ámbito temático de esta investigación. La revisión se realizó en artículos y tesis de grado, a través de plataformas digitales de libre acceso (Google académico, Redalyc, Scielo, La Referencia), repositorios de tesis y revistas electrónicas tanto de Psicología de la Educación como de Pedagogía. A continuación, se enuncian los estudios internacionales y nacionales que se hallaron.

Antecedentes internacionales

Se encontraron cinco artículos relacionados con la temática de estrategias pedagógicas ante la inclusión educativa. El primero de ellos fue el de Omaña y Alzolar (2017) ellos realizaron una investigación cuyo propósito fue indagar acerca de las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes que atienden estudiantes con discapacidad, de un colegio universitario en Venezuela. Con una modalidad de Investigación Acción Participante, sus objetivos fueron: (a) conocer la necesidad de formación de los profesores sobre el proceso de inclusión, (b) seleccionar los tópicos referidos a la inclusión educativa. Los resultados evidenciaron la falta de información de los docentes sobre discapacidad, el empleo inadecuado de estrategias para la inclusión y la falta de recursos de la universidad. Como conclusión se enunció: la necesidad de una formación docente, por medio de un espacio virtual, orientado al uso de estrategias pedagógicas adaptadas a la población con discapacidad.

Por su parte, Garzón, Calvo y Orgaz (2016) realizaron una evaluación de las actitudes de los docentes hacia la inclusión, la incidencia de variables sociodemográficas relacionadas con la práctica profesional y la identificación de estrategias utilizadas en el aula. Mediante una metodología cuantitativa, se aplicó a 83 docentes de centros educativos en España, el cuestionario de Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión. Los resultados determinaron que existen actitudes positivas hacia la inclusión y uso frecuente de estrategias inclusivas en las aulas, sobre todo de organización y manejo efectivo del aula, a mayor actitud positiva mayor uso de estrategias. Las variables profesionales tienen mayor incidencia que las sociodemográficas (edad, género, nivel de formación, años de experiencia y tipo de centro) tanto en las actitudes como en las estrategias utilizadas por los docentes.

Del mismo modo, mediante una metodología cuantitativa, Carrillo et al. (2018) compararon las prácticas pedagógicas de 348 docentes pertenecientes a diferentes instituciones de la ciudad de Cúcuta, Colombia, por medio del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) el que evalúa las variables de actitudes, conocimientos, prácticas y contexto social educativo. Para el estudio se consideró el género, los años de práctica docente y el máximo nivel de estudio de los profesores como datos sociodemográficos. Encontraron que no existen diferencias significativas de acuerdo con el género y la práctica pedagógica. Sin embargo, al contrastar las instituciones educativas se evidenció una diferencia significativa, la cual se puede asociar al nivel de formación académica y a los planes de cualificación de las diferentes instituciones.

Asimismo, Fernández-Batanero (2013) desarrolló una investigación sobre las competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación con la inclusión, desde la perspectiva del profesorado. Mediante una metodología descriptiva de carácter exploratorio; a través de cuatro estudios de caso se analizaron las percepciones de los profesionales de la educación de dos centros de educación secundaria, catalogados por la Administración Educativa Española como de “buenas prácticas”. Entre las conclusiones se destacó la importancia de las competencias estratégicas en combinación con la innovación y la creatividad al realizar ajuste a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes que lo requieren en mayor escala, considerando como punta de lanza el contacto con las familias y las actividades que con entereza realizan los profesores día con día.

También, Leal-Leal y Urbina (2014) estudiaron los significados que un grupo de maestros expresan sobre las prácticas pedagógicas, como posibilidad de contribuir a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado, en el contexto del conflicto armado que se vive en Colombia. Los resultados describen la noción de los docentes sobre inclusión educativa y desplazamiento forzado, además de los impactos de la inclusión educativa de esta población en sus prácticas pedagógicas. En la discusión se expone una serie de alternativas pedagógicas orientadas a fortalecer la inclusión educativa en las instituciones, tales como el fortalecimiento de la formación docente y la reflexión crítica de las relaciones que se evidencian entre los elementos metodológicos: la Institución Educativa, el docente y el saber pedagógico, el otro en la escuela y la necesidad de un sistema integral de información de los estudiantes.

Además de los artículos mencionados, también se encontraron tres tesis de grado que aluden a temáticas similares. Cante, Conejo, Quevedo, Ramírez y Rodríguez (2015) realizaron un estudio con la finalidad de rescatar las estrategias pedagógicas que permiten el acceso al conocimiento de cada uno de los estudiantes y la atención de sus necesidades específicas para traspasar las barreras de la integración escolar. Bajo un enfoque cualitativo, con un diseño metodológico investigación-acción; mediante una microclase basada en la docencia compartida, unidad didáctica y el trabajo cooperativo diseñado para fortalecer la educación inclusiva. Se determinó que los maestros en su práctica pedagógica utilizan estrategias de enseñanza y de aprendizaje, aunque no tengan claro qué tipo de estrategia es, pero su quehacer en el aula se optimizó después de aplicar estrategias diseñadas y enfocadas en la atención a la diversidad, dada desde la población con discapacidad auditiva.

Otra tesis es la de Urrego (2012), donde se elaboró un estudio con el propósito de identificar al interior de una institución de Educación Superior, la incidencia de las estrategias pedagógicas y la gestión académica implementadas para favorecer la integración de personas en condición de discapacidad. A partir de los hallazgos y del análisis de los datos se identificó el estado actual de la integración educativa en los sistemas de Educación Superior en Colombia. La propuesta integró los distintos agentes de la dinámica institucional: estudiantes, directivos y docentes, estos se vincularon en el proceso que observó la cotidianidad de las prácticas de la universidad y junto con el relato de los actores se reconstruyó un contexto que permitió identificar cómo entienden los agentes de la institución a los estudiantes con discapacidad. Se concluyó que aún hoy día, existe precariedad en las acciones de integración emprendidas por las instituciones de Educación Superior en Colombia.

En tanto, en la tesis de Cuevas (2012) se realizó una investigación cuyo propósito fue plantear estrategias pedagógicas exitosas para la intervención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que fracasan en su desempeño escolar, en una escuela pública de educación primaria en Colombia. Mediante una metodología cualitativa, a través de Teoría Fundamentada, donde se muestra la importancia de las responsabilidades compartidas de la comunidad educativa en general, las familias y el Estado, para gestionar acciones encaminadas a mejorar la calidad educativa; haciendo hincapié en la falta de trabajo interdisciplinario con estos

estudiantes, además de los docentes de las aulas, la colaboración de los padres de familia, médicos, psicólogos, terapeutas, entre otros, de acuerdo con la necesidad de cada uno.

Antecedentes nacionales

Dentro de los antecedentes nacionales, se encontraron dos artículos, uno de ellos de Gómez-Contreras (2019) quien desarrolló una investigación cuyo objetivo fue analizar las estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, en las clases de educación física en las escuelas primarias del Estado de Tabasco. Basado en una metodología documental, a través de búsqueda y recolección de datos bibliográficos; se encontraron experiencias relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en el ámbito deportivo, siendo limitados los datos que abordan las experiencias al implementarse estrategias específicas que hayan tenido logros significativos; por lo que se recomendó la creación de un mecanismo que permita el registro y publicación de los resultados obtenidos de las adecuaciones curriculares realizadas en cada caso para futuras investigaciones.

Paralelamente a lo anterior, el artículo de Elvira, Méndez y Auces (2017) expone el diagnóstico situacional llevado a cabo en una Preparatoria perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular en el Estado de San Luis Potosí, con el objetivo de caracterizar las prácticas que se llevan a cabo en relación con la cultura y políticas institucionales para atender a la diversidad del alumnado. Los resultados indican que es necesario apoyar la formación de los profesores en una visión inclusiva de la educación para incidir en el desarrollo de prácticas inclusivas en la institución, donde se destaca el trabajo cooperativo y multidisciplinario entre profesores para integrar actividades que favorezcan dicha inclusión.

Por último, Castro-Díaz (2010) en su tesis de grado, desarrolló un taller sobre estrategias pedagógicas y teoría básica sobre el trabajo que se realiza con estudiantes diagnosticados con autismo, en un preescolar. Cuyo objetivo fue la sensibilización de los docentes ante las Necesidades Educativas Especiales, enfocadas en el trastorno autista y la adquisición de herramientas y estrategias que faciliten los procesos de inclusión. Se destacó que la práctica en el aula contribuyó a que el taller cumpliera los objetivos planteados; los docentes identificaron con facilidad las necesidades particulares de cada estudiante y el proceso de inclusión; de igual manera,

aportó en las actitudes y las actividades cotidianas de los profesores que atendían a estos estudiantes.

Mediante la revisión de estudios relacionados se encontraron diferentes tesis y artículos, que se aproximan al objetivo de la presente investigación, desde perspectivas distintas, sobre todo enfocados en la práctica pedagógica en el nivel básico, es decir, en preescolar y primaria, con profesores de formación pedagógica. Dichas investigaciones se realizaron a través de propuestas metodológicas distintas, cabe señalar que en México hay estudios similares, sin embargo, los aportes son limitados, sobre lo que respecta a las estrategias pedagógicas que ejecutan los profesores del Nivel Medio Superior ante la inclusión educativa.

Tomando en consideración los estudios realizados, el supuesto que se propone en el presente trabajo es el siguiente:

Supuesto

Las estrategias pedagógicas que emplean los profesores y profesoras de Bachillerato se llevan a cabo sin una metodología predeterminada, existiendo una amplia diversidad que el profesorado utiliza para lograr la inclusión educativa de los estudiantes en este nivel educativo.

CAPÍTULO 1

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ORIGEN Y POSIBILIDADES



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

CAPÍTULO 1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ORIGEN Y POSIBILIDADES

1.1 Definición de inclusión educativa

En este trabajo de investigación se describen las estrategias pedagógicas que los profesores de Bachillerato llevan a cabo ante la atención de estudiantes con NEAE. Para comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje es necesario precisar qué se entiende por inclusión educativa, por lo que en el siguiente apartado se presentan definiciones, planteamientos y características en torno a este concepto, desde la perspectiva de diferentes autores; con la finalidad de caracterizar los elementos que la conforman.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) describe a la inclusión educativa como: un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades, reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones, de contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que cubre a todos los niños y niñas del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos. La inclusión implica que todos los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales deberán de ser incluidos en los arreglos hechos para la mayoría. Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, tanto en diferentes estilos como al ritmo del aprendizaje y asegurando la calidad de la educación para todos por medio de un currículo apropiado, dando lugar tanto a arreglos organizacionales, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociaciones con sus comunidades.

Para Serra (2000), la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso. Desde otra perspectiva, Ainscow, Booth y Dyson (2006) destacan la confluencia de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión, a la que consideran como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para intentar eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la

presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros en que están escolarizados.

Desde otra perspectiva, Stainback y Stainback (1992) emplean la expresión “*inclusión plena*” para referirse a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas a su domicilio y definen la educación inclusiva como el proceso por el que todos los niños sin distinción tienen la oportunidad de ser miembros de las clases ordinarias para aprender con los compañeros y enfatizan la inclusión como proceso de construcción de comunidad.

También, Lipsky y Gartner (1999) definen la inclusión educativa como:

La provisión a los estudiantes incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso (p. 763).

Poniendo el énfasis en la participación, Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como el proceso de aumentar la participación de los estudiantes en el currículo en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas. Para ellos, la inclusión y la exclusión son dos procesos extremos que dependen uno del otro, no constituyendo situaciones sociales definitivas (Dueñas, 2010).

Mientras que para Farrel (2001) la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad. También, Mittler (2000) considera a la inclusión como derecho humano en el sentido que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, para ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven. Asimismo, Bonilla, Fernández y Vázquez (2019) plantean que la inclusión educativa es una filosofía de intervención que orienta la atención de la comunidad de un centro escolar hacia la diversidad de todos sus estudiantes.

Por su parte, Echeita y Sandoval (2007) plantean que la inclusión educativa, es un proceso de organización y análisis que permiten reestructurar las prácticas educativas y el reconocimiento

de las barreras para la eliminación de estas. También se refiere a un valor con igual importancia para todo el estudiantado; busca una educación de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante, posibilita a los centros educativos atender a la diversidad y generar respuestas con estrategias pedagógicas adecuadas que promuevan este aprendizaje de calidad (Echeita, 2008).

De acuerdo con los autores Booth y Ainscow (2002) inclusión es también, un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan; implicando a la escuela en su conjunto: estudiantes, miembros del consejo escolar y familias. En esta misma medida, las políticas apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. Así mismo, las prácticas aseguran que las actividades escolares favorecen la participación de todos, evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen (Booth y Ainscow, 2011).

En suma, la inclusión es definida desde diferentes enfoques que involucran a todos los agentes en el sistema educativo y otros, tales como la familia, la cultura y la sociedad, con la única finalidad de ser un conducto para lograr educar a la población que antiguamente había sido segregada en instituciones especializadas y limitados a desempeñarse en condiciones menos favorecedoras; con la finalidad de optimizar los recursos disponibles en las instituciones. A través del desempeño docente, es que la inclusión educativa ha sido un proceso en miras de mejorar y hacer llegar la educación a todos y todas.

1.2 Origen de la inclusión educativa

La inclusión educativa es un proceso y se ha construido a partir de acontecimientos en diferentes momentos de la historia. Algunos de ellos a nivel internacional, inicialmente potencializados por la UNESCO y posteriormente, por las políticas públicas de los países miembros, mediante la organización de eventos y reformando leyes para garantizar la educación a todos los sectores de la población. Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo está destinado al abordaje de los sucesos que constituyeron a la inclusión educativa en el ámbito internacional y nacional en orden cronológico.

De acuerdo con Arniz (2003), Grau (1998), Luo Royo y López-Urquizar (1998) y Vlachou (1999) la Educación Especial de donde se desprende la inclusión educativa, atravesó cuatro etapas en las que se evidencia la influencia de diferentes acontecimientos políticos, sociales, económicos e ideológicos, determinantes para su consolidación, que se describen a continuación:

I. Institucionalización: Anterior al siglo XVIII toda conducta humana que se apartaba de la norma, se mitificaba, es por ello por lo que los niños que nacían con alguna discapacidad o síndrome eran abandonados por sus familias. Hasta que se produjo una evolución en diferentes concepciones médicas. Bajo este modelo, fue considerado enfermo todo aquel diferente y por ello, la atención que se le brindó fue exclusivamente médica en instituciones como hospitales o asilos. Se atendía en forma permanente a todo niño cuya conducta se alejaba de la norma y se le mantenía recluido, aislado y separado del resto de la sociedad.

II. Centros de Educación Especial: Diferentes acontecimientos mundiales sobre la obligatoriedad de la enseñanza en contextos europeos y de América del Norte, influyeron para que más niños con o sin deficiencias, acudieran a la Escuela Regular. Se clasificó, a los niños de acuerdo con características similares y posterior a ello, se procedió a atenderlos en servicios especializados que contaran con profesionales idóneos, la infraestructura y otros recursos necesarios. Fue así como se conformó la Educación Especial como sistema paralelo a la Educación Regular, donde predominó la atención psicológica, médica y el comienzo a la atención educativa.

III. Integración escolar: Alrededor de 1950 y 1960 se comenzó a cuestionar respecto a cómo eran atendidas las personas con discapacidad y otros grupos minoritarios, se desafió lo conocido como normal y anormal, a partir de ello, en Dinamarca en el año 1959, se planteó el principio de Normalización, este supone que todos deben adquirir los comportamientos esenciales dentro de su entorno cultural, desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible y realizar las mismas actividades dentro del ciclo vital que el resto de las personas normales (Grau, 1998). La operacionalización de este concepto llevó a poner en práctica el principio de integración; entendido éste como lo opuesto a la segregación.

IV. La Escuela y la educación inclusiva: El movimiento de padres de familia y profesionales en 1970 en Estados Unidos y Canadá, evidenció que dentro de las escuelas y de las clases regulares los estudiantes con discapacidad y otras condiciones, se adaptaran al nuevo entorno, accedieran a la educación en ambientes menos restringidos, en cualquier escuela cerca de su residencia y

también que fueran individuos participativos en el ambiente escolar; el cual tenía que ser adaptado a las características, condiciones y necesidades particulares de cada uno de ellos.

En resumen, estas etapas hacen alusión al proceso de transformación de la Educación Especial, desde la percepción social que se tenía de las personas con alguna discapacidad y de manera paulatina se fue construyendo un nuevo enfoque para normalizar todo aquello que era diferente a lo ordinario; dándole un lugar a la institucionalización en primera instancia, bajo modelos médicos y al paso del tiempo moldeándolo hasta alcanzar el modelo educativo para construir los preceptos sobre inclusión que hoy se reconocen; en este rubro, tuvieron una gran influencia los movimientos sociales y educativos como los que a continuación se enuncian.

En tanto, la Dirección General de Educación Especial (DGEE, 2010) identifica cinco etapas o modelos en el desarrollo de la inclusión educativa, la primera es:

Los inicios o el viejo modelo asistencial, para las personas “atípicas”, “deficientes mentales”, “sordomudos” y “ciegos” que abarca de 1870-1970. En esta se identifican acontecimientos registrados como las primeras movilizaciones para brindar atención a personas con ceguera, siendo que en 1870 se inauguró la *Escuela Nacional de Ciegos* en la Ciudad de México, casi 100 años después, en 1867 se dio a conocer el Decreto presidencial en el mandato de Benito Juárez que estableció la creación de la *Escuela Normal de Sordomudos*, con la intención de que recibieran educación y tuvieran dominio de la lengua escrita.

Después, en enero de 1921 se realizó el *Primer Congreso Mexicano del Niño* y para 1935 se dio apertura a *El Instituto Médico Pedagógico*, este marcó en la Educación Especial el comienzo de la institucionalización de la atención a la infancia con discapacidad, que más tarde sería llamado *Instituto Nacional de Pedagogía*. Otras instituciones que consolidaron el trabajo con esta población fueron: *la Clínica de la Conducta* y *el Instituto Nacional de Psicopedagogía* en 1937. Para 1959, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó *la Oficina de Coordinación de Educación Especial*, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, de la cual más tarde se desprendería la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1970 (DGEE, 2011).

La DGEE se creó con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas. A partir de

entonces el servicio de Educación Especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales, estos casos únicamente se atendían en instituciones especializadas. Esta dirección también tenía bajo su tutela que los profesores recibieran un tipo de educación que les permitiría atender estudiantes con discapacidad (Mayajoita, 1960).

A partir de 1970 inicia la segunda etapa: *Los años setenta o el modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico para la atención de las personas con discapacidad y para la infancia con problemas de lenguaje y aprendizaje (1970-1979)*, en esta, tuvieron lugar los movimientos internacionales en pro de la integración educativa, en 1973 se crearon los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE). Otro hecho que marcó la década fue la aparición de una nueva orientación pedagógica basada en los métodos y técnicas de la llamada *tecnología educativa*, en contraposición al modelo académico tradicional. También surgieron las Escuelas de Educación Especial para adolescentes, estos eran servicios destinados para adolescentes atípicos, con edades entre 14 y 20 años. Les ofrecía formación vocacional y ocupacional para permitirles la autosuficiencia económica y la adaptación social dentro de las limitaciones que su condición les imponía (DGEE, 2010).

A su vez, en 1978 mediante el informe de Warnock, se acuñó el término de *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, en el sistema educativo británico; son aquellas que hacen referencia a alguna dificultad para el aprendizaje, están íntimamente relacionadas con las características individuales y propias de cada niño y la escuela debería poseer la capacidad de dar respuestas a sus diferentes demandas. Con la finalidad de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones individuales e incluirlos con una pedagogía centrada en el niño y de este modo ser capaz de satisfacer sus necesidades educativas.

A partir de ese momento, se evita el etiquetado y/o diagnóstico de los estudiantes, en algunos países y empieza a entenderse que la Educación Especial no giraba en torno exclusivamente a los estudiantes con deficiencias, sino que inicia un proceso de consideraciones, como: el conjunto de medidas educativas, de recursos materiales y humanos, que deben ofrecerse a todos los educandos para que éstos alcancen los objetivos académicos y se plantea como principio que ningún niño es ineducable y que la educación es un derecho para todos (Guajardo-Ramos, 2009).

Mientras que en México, por primera vez, se inicia un *Programa de Educación Integrada*, que consistía en dos variantes: 1) Una sala de recursos (aula que cuenta con material didáctico especializado), que implicaba ubicar dentro de una escuela común, un aula donde trabajaría un maestro especialista dedicado a orientar y auxiliar a un grupo de niños ciegos y débiles visuales y 2) La segunda variante que constituía un plan del maestro itinerante, donde los niños ciegos asistían a la escuela de su comunidad y eran visitados periódicamente por el maestro especialista, el que otorgaba materiales, orientaciones y asesoría a los docentes regulares. Es decir, que los estudiantes con discapacidad visual podrían ir a escuelas cercanas a su domicilio, mientras que, maestros especialistas les daban seguimiento de manera individual y se otorgaba orientación a los profesores, lo que fue un antecedente de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que siguen vigentes en la actualidad (SEP-DGEE, 1982).

Por su parte, la DGEE en esta época, tuvo como objetivo impartir las carreras de Maestros Especialistas y Técnicos en la Educación y Tratamiento de Niños con: deficiencia mental, trastornos de la audición y el lenguaje, trastornos de la visión, trastornos del aparato locomotor, inadaptados sociales, menores infractores y adultos delincuentes y otras que requerían pedagogía especial; posicionándose de esta forma hacia una perspectiva mayormente educativa (DGEE, 2010).

A partir de los años 1980-1989 se desarrolló la tercera etapa: *El modelo Psicogenético-Pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial*, en este periodo el matiz internacional tuvo una influencia importante para México, con las reuniones y firma de tratados respecto a la Educación Especial. En 1986 se inició la implantación del Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), ya no solo se enfocó la atención a niños y niñas con discapacidad, sino a una diversidad (DGEE, 2011).

Posteriormente, la Revolución Educativa de 1982 propuso elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes; racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos, vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país, regionalizar y descentralizar la Educación Básica y normal, desconcentrar la Educación Superior, la

investigación y la cultura y hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo (Martínez-Rizo, 2001).

A partir de ello, se promovió la *normalización* de las personas con discapacidad para brindarles condiciones educativas que les permitieran tener una vida lo más convencional posible; de igual manera se consideró integrar la Educación Especial y la Educación Regular y promover la educación individualizada (DGEE, 1981). La Educación Especial estaba dividida en diferentes instituciones y centros de rehabilitación que daban atención a niños y niñas de acuerdo con sus necesidades, recibían instrucción de especialistas y de profesores con especialidad y en este punto se propuso fusionar la Educación Regular y la Especial.

La cuarta etapa se desarrolla a partir de 1990 y hasta 1999, siendo denominada: *Modelo de integración educativa para la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales con y sin discapacidad*. En este punto se genera un cambio en la política educativa nacional en México, para dar respuesta a los trabajos realizados y compromisos adquiridos como país miembro de la UNESCO, iniciando una reestructuración tanto en su base legal como en su Sistema Educativo Nacional, a partir de lo cual, se establecen una serie de acciones que repercuten tanto en la Educación Especial como en la Educación Regular (Gálvez, 2010). Algunas de estas se abordarán con mayor detenimiento a continuación.

El movimiento para la inclusión educativa a nivel internacional surge también en 1990 mediante el *Foro Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO), celebrado en Jomtien, Tailandia, en donde se aprobó la “*Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*”. En ésta se analizaron las necesidades educativas de niños, en especial niñas, que no tenían acceso a la educación primaria, los altos índices de adultos -en su mayoría mujeres- analfabetas y la cantidad de personas que no lograban terminar la Educación Básica. Se pretendió atenderlo, a través de acciones como:

- Modificar las desigualdades y suprimir las discriminaciones de grupos excluidos.
- Garantizar el acceso de todos a la educación, al promover la igualdad de oportunidades.
- Proporcionar una enseñanza primaria universal.
- Brindar una educación equitativa para las mujeres.
- Erradicar el analfabetismo de los adultos.

- Aumentar los servicios educativos y mejorar la calidad de estos.
- Alcanzar y mantener un nivel de resultados efectivos en el aprendizaje.
- Reducir el ausentismo.
- Ofrecer programas de enseñanza no formal (UNESCO, 1990).

Otro aspecto internacional que dio lugar a este proceso de inclusión fue la publicación de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1993). En las que se plantea el firme compromiso moral y político de los gobiernos, respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad; también se abordó la atención médica, los servicios de apoyo y de rehabilitación para lograr la igualdad de participación de todos los miembros de la sociedad.

Más tarde, en sintonía con la Declaración de Jomtien, surge en 1994, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, en Salamanca, España, donde se aprobó la *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales y su marco de acción*. La cual se convertiría en el principal impulso de la inclusión educativa (Sabano, 2016) en esta, se buscó garantizar que el derecho a la educación fuera una realidad para todos, independientemente de sus particularidades individuales. Su acción principal fue la de promover escuelas para todos, donde los niños independientemente de sus características particulares pudieran asistir al centro educativo de su comunidad, donde se les brindara una educación de calidad. Para ello, se hace indispensable la preparación adecuada de los profesores, tanto en su formación inicial como en la capacitación permanente (UNESCO, 1994).

Mientras que, en México, en el año 1993 se reformó el Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana señalando, en su primer párrafo, que:

«Todo individuo tiene derecho a recibir educación. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la Educación Básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...]» (p.3).

Por primera vez se consideró a una totalidad, sin importar sus condiciones, los niños y niñas tienen derecho a recibir educación formal.

En este año también se promulgó la Ley General de Educación (1993) en la que se reconoce legalmente a la Educación Especial. Esta señala en su Artículo 39 que «en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la Educación Especial y la educación para adultos». Así mismo, el Artículo 41 estipula que la función de la Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Se deberá atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de Educación Regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de Educación Básica Regular que integren estudiantes con Necesidades Especiales de Educación.

Dado lo anterior, se propició que los servicios de Educación Especial tuvieran una base sólida y con orientaciones específicas; siendo estos, las Unidades de Atención al Público, cuya función principal fue derivar personas a los servicios de Educación Especial y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los estudiantes con NEE dentro del ámbito de la Escuela Regular, favoreciendo así la integración de dichos estudiantes y, por último, los Centros de Atención Múltiple (CAM Básico y CAM-Laboral) donde se llevaba el currículo de la Educación Básica (a nivel inicial, preescolar y primaria) y el CAM-Laboral donde asistían jóvenes con discapacidad, para recibir capacitación para el trabajo (DGEE, 2011).

La quinta etapa es: *El nuevo milenio o la educación inclusiva: Un modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (2000 a 2010)*. En congruencia con los compromisos internacionales, México inició su proceso dando a conocer: *Las políticas educativas contenidas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del Futuro*. En este, se afrontaron tres grandes desafíos: cobertura

con equidad, calidad en los procesos educativos y niveles de aprendizaje, integración y funcionamiento del sistema educativo (SEP, 2001).

A su vez, que el Gobierno Federal estableció el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, en el cual se indicó la ruta para consolidar una cultura de integración y contribuir a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los ciudadanos, hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna; para responder a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa de la población con Necesidades Educativas Especiales (SEP, 2002).

En este sentido, se popularizó el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que se adoptó en lugar de “Necesidades Educativas Especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier estudiante. De acuerdo con Ainscow y Booth (2002) se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas; las principales barreras son:

Actitudinales: Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el estudiante.

Pedagógicas: Se consideran aquellas concepciones que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado.

De organización: Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario.

Para dar continuación a los Foros Mundiales, en abril del año 2000 se desarrolló en Dakar, Senegal, el *Foro mundial sobre Educación*, en él, se analizaron los compromisos adquiridos en las declaraciones anteriores, sobre todo, aquello que no se había cumplido: la falta de acceso a la educación primaria, los adultos analfabetos y la discriminación de género, así como las acciones que se debían llevar a cabo para su atención, entre las cuales destacaron:

- Brindar el acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad para todos los niños, y sobre todo las niñas que se encuentran en situaciones difíciles, que hayan

sido desfavorecidos, discriminados, marginados y excluidos de la sociedad y por ende de la educación.

- Alfabetizar y brindar Educación Básica para adultos que les sirva para integrarse de manera activa en el mundo laboral y mejorar sus condiciones de vida.
- Suprimir las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria.

Y por regiones, todos los países participantes debían garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas en la Educación Básica, reducir la reprobación y deserción escolar, diseñar modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida, reconocer la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes y formular políticas educativas inclusiva (UNESCO, 2000).

En el marco de este período, del 6 al 8 de septiembre del 2000 se llevó a cabo la *Cumbre del Milenio*, la cual reunió a 191 países, con la participación de 147 jefes de Estado y de gobierno. En esta cumbre se adoptó la *Declaración del Milenio*, un documento donde los países reafirmaron su compromiso con la ONU y su carta para lograr un mundo más pacífico y próspero y más justo hacia el año 2015. Para establecer asociaciones más sólidas en la lucha contra la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la falta de educación, la desigualdad entre los géneros, la mortalidad infantil y materna, la enfermedad y la degradación del medio ambiente; en el marco de un mundo libre de la opresión, bajo los principios fundamentales de la equidad y la justicia social, así como del respeto a la diversidad de creencias, culturas e idiomas; ya que las diferencias debían valorarse como preciados bienes de la humanidad (ONU, 2000).

Con el fin de atender estas necesidades educativas, los países mesoamericanos se integraron como la Red Mesoamericana de educación inclusiva (REMEI), la cual ha trabajado de manera ininterrumpida desde el año 2001 y ha tenido como resultado la estructuración del proyecto *La educación inclusiva en la Región Mesoamericana* y el proyecto *Atención Educativa a Menores con Discapacidad (Educación Especial)*. Los proyectos son un esfuerzo conjunto entre la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Otras instancias a nivel nacional que promovieron la inclusión educativa, fue la *Convención Internacional de la ONU de los Derechos de las Personas con Discapacidad* con sede en Nueva York, con el propósito de proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos,

los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, promoviendo el respeto de su dignidad inherente. De igual forma la *Conferencia Gubernamental: La educación inclusiva, un camino hacia el futuro de la UNESCO* celebrada en Ginebra, con la intención de garantizar el derecho a la educación para todos; considerando la exclusión de personas con discapacidad y promoviendo transformaciones en los sistemas educativos (DGEE, 2010).

Por su parte, la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada el 10 de junio de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, constituye el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. Tiene como objeto establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida. En el caso de educación, la Ley señala que «la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral —de las personas con discapacidad— para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes».

Por otro lado, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR, 2006) establece en las Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional, los criterios para asegurar la atención educativa en los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, a través de promover la elaboración de la evaluación psicopedagógica y su informe, así como la propuesta curricular adaptada y el seguimiento de la misma.

Otra acción del Estado Mexicano para dar respuesta al principio de igualdad de oportunidades y garantizar el derecho a la educación en el marco de la integración educativa, lo constituyó la promulgación de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, el día 11 de junio de 2003. En ésta se define a la discriminación como toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2003).

Hasta aquí se han presentado las cinco etapas desde las que se ha posicionado la historia de la inclusión educativa de acuerdo con la DGEE (2010), desde la constitución de diferentes acontecimientos, que han transformado la historia en el transcurso de los años, la descripción de estas etapas permite identificar cómo ha sido el proceso de construcción social y escolar que han atravesado los estudiantes con NEAE y las acciones políticas para consolidar la educación para todos.

La etapa que no se contempla en la descripción de la SEP, es la que comprende los últimos diez años de 2010 a 2020. Dentro de los acontecimientos más sobresalientes destacan aquellos en materia de inclusión educativa, propiamente, ya no sobre integración o Educación Especial, sino lo que constituye a la inclusión en el ámbito mexicano.

En el año 2013, la SEP puso a disposición el *Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa* (PNIEE), en este se dejó de usar el término integración educativa, reemplazándolo por el de educación inclusiva, aunque este previamente se dio a conocer a nivel internacional mediante el *Índice de Inclusión educativa*, elaborado por Ainscow y Booth, presentado en Dakar en el año 2000; por lo tanto, pasaron trece años para que México adoptara un modelo que contemplara los lineamientos sobre inclusión. Por su parte, la integración educativa es un proceso que busca que los estudiantes con NEE estudien en escuelas y aulas regulares, no en escuelas de Educación Especial, para lo cual deben ofrecerles los apoyos que requieran (García, et al., 2000).

El término *educación inclusiva*, hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes, para ofrecerles a todos y todas, una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2002). Mientras en la integración se busca proporcionar apoyos individualizados a los niños que los precisan; en la educación inclusiva se busca reorganizar los sistemas educativos para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los estudiantes.

En el año 2015 se realizó el *Foro Mundial sobre la Educación* y de este se derivó la *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Donde se germinó el *Marco de acción para los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Uno de ellos fue la educación inclusiva, se planteó que esta debe garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes,

con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Además de sustentar y favorecer la conformación de la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, lo que asegura una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo; y una sociedad que reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social, que garantice la dignidad del individuo, sus derechos, la autodeterminación, la contribución a la vida comunitaria y el pleno acceso a los bienes sociales (UNESCO, 2015).

La inclusión educativa paulatinamente ha ocupado un lugar importante en la educación a nivel mundial; situados en el contexto mexicano, se han llevado a cabo una serie de acciones y compromisos para que todos los sectores de la población sean considerados como agentes activos en el proceso educativo. Sin embargo, a lo largo de esta revisión se evidencia la necesidad de educar a todos los estudiantes sin importar sus características, pero se pierde la objetividad de lo que se debe enseñar a los profesores para atender a esta diversidad de forma que se garantice que estos tienen ese cuerpo de conocimientos sólidos para su ejecución.

1.3 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

La manera de nombrar al conjunto de personas con algún tipo de discapacidad, aptitudes sobresalientes, problemas de aprendizaje, rezago académico, entre otros, ha evolucionado con la globalización y los tratados internacionales que se han llevado a cabo en los últimos años, con la finalidad de lograr la educación para todos y llegar a un consenso sobre cuál es la terminología adecuada, que considera a todos los estudiantes sin importar sus características. Este apartado está destinado al abordaje de esa evolución y sus características a lo largo de la historia hasta la actualidad.

A partir de 1978 con la difusión del Informe de Warnock, se sugirió por vez primera el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), haciendo referencia a aquellos estudiantes que precisaban una o varias de las siguientes ayudas o apoyos a lo largo de su escolaridad:

- Dotación de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
- Provisión de un currículum especial o modificado.
- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación (Warnock, 1978).

Gradualmente las NEE cambiaron a Barreras en el Aprendizaje y la Participación Social (BAP'S), esta terminología pertenece al modelo de integración y la principal diferencia es que hace referencia a una ausencia que el estudiante enfrenta, no es propia del niño, sino que el contexto no favorece el aprendizaje y esta barrera tiene que ser eliminada para que los estudiantes logren los objetivos educativos, los apoyos dependerán de agentes externos, como: profesores, actividades que promueva la escuela, padres de familia y otros profesionales específicos.

Por su parte, Blanco (2006) plantea que los estudiantes que tienen NEE son aquellos que requieren de ayuda y recursos especiales, ya que presentan dificultades para progresar en el aprendizaje de manera temporal o permanente. Mientras que para Ainscow (2001) las NEE hacen referencia a un carácter educativo en el cual las dificultades para el acceder al currículum de manera temporal o permanente dependen de las condiciones particulares y las medidas de la institución escolar. El autor cuestiona las medidas y apoyos pedagógicos específicos como NEE, porque lleva a que el estudiante se ajuste a las demandas del sistema y a un currículum único e inflexible.

Al respecto, en la Ley de Andalucía (2006) se plantea una nueva terminología, la de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en esta definición se entiende por estudiantes con NEAE aquellos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por tener Necesidades Educativas Especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Correspondiendo a las Administraciones educativas, se deben asegurar los recursos necesarios para que estos estudiantes puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Finalmente, un término actual propuesto por Romañach y Lobato (2005) es el de *diversidad funcional*, este se emplea en sustitución de otros con semántica peyorativa, tales como discapacidad. Con la intención de eliminar la connotación discriminatoria; se refiere a las mujeres y hombres que constituyen un colectivo que ha sido tradicionalmente discriminado de una manera diferente al resto de colectivos que también han sufrido o sufren discriminación (mujeres, personas de raza negra, indígenas, inmigrantes, entre otros).

Actualmente se identifica la falta de consenso sobre la definición correcta de la población estudiantil con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otros sectores vulnerables. Este concepto ha atravesado una evolución a lo largo del tiempo, en un principio como Necesidades Educativas Especiales, después como estudiantes que enfrentan Barreras en el Aprendizaje y la Participación Social; aceptando también otros conceptos como el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Este término de NEAE es el que se considera más adecuado para el objetivo de la investigación, puesto que además de incluir a la discapacidad, también integra a una diversidad más amplia de estudiantes.

A continuación, se enuncian las principales NEAE que se encontraron en la bibliografía.

Tabla 1.1. *Principales Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*

NEAE	Descripción
Discapacidad visual	La deficiencia del órgano de la visión, las estructuras y funciones asociadas con él. Es una alteración de la agudeza visual, campo visual, movilidad ocular, visión de los colores o profundidad; que determinan una deficiencia de la agudeza visual. • Ceguera total: Se entiende a esta, como la ausencia de la capacidad para recibir estímulos luminosos. • Ceguera parcial: Tienen percepción luminosa, con un resto visual no funcional. • Deficiencia visual severa: Su grado de visión es superior a la anterior y puede necesitar ampliaciones o instrumental propio. • Deficiencia visual moderada: Tiene mayor grado de visión, aunque esta sigue estando limitada para la lectura y escritura. Estos estudiantes pueden realizar tareas sin necesidad de adaptaciones especiales.

Discapacidad auditiva	La restricción en la función de percepción de los sonidos externos, alteración de los mecanismos de transmisión, transducción, conducción e integración del estímulo sonoro, que, a su vez, pueden limitar la capacidad de comunicación. La deficiencia abarca al oído, pero también a las estructuras y funciones asociadas a él, como el lenguaje.
Discapacidad motriz o física	Una afección en el sistema neuromuscular a nivel central o periférico, dando como resultado alteraciones en el control del movimiento y la postura; también llamada neuromotora o motriz. Supone dificultades en la realización de movimientos. Los estudiantes con discapacidad física pueden precisar de ayudas técnicas y recursos de apoyo para promover su autonomía.
Discapacidad Orgánica	En este tipo de discapacidad son los órganos internos los que están dañados, por eso muchas veces se asocia a enfermedades que no son perceptibles. Esto provoca entre otras cosas, que conlleven importantes secuelas que dificultan su inclusión social y académica. Ejemplos de este tipo de discapacidad pueden ser: fibromialgia, síndrome de fatiga crónica, trastornos de riñón, colitis ulcerosa, enfermedades dermatológicas, esclerosis múltiple, entre otras. En el caso de los estudiantes con discapacidad orgánica, se hace necesario compatibilizar sus estudios con los tratamientos especializados que muchas de estas enfermedades requieren.
Discapacidad Intelectual	La función intelectual que se encuentra significativamente por debajo del promedio coexiste con la limitación de la habilidad adaptativa y se manifiesta en etapas tempranas del desarrollo.
Discapacidad Psíquica	La discapacidad psíquica o también denominada discapacidad mental, es un estado de limitación de la conducta adaptativa o de relación. Dada su invisibilidad, muchas de ellas no se manifiestan físicamente, sino que requieren para su identificación del contacto o la interacción social. Existen distintos tipos de discapacidad psíquica, como los trastornos del estado de ánimo (depresión, trastorno bipolar), los trastornos psicóticos (esquizofrenia, trastorno psicótico breve), los trastornos del sueño, los trastornos de la conducta alimentaria, los trastornos de la personalidad y los trastornos cognoscitivos.
Discapacidad Psicosocial	Es la limitación de las personas que padecen disfunciones temporales o permanentes de la mente para realizar una o más actividades cotidianas o para ejercer sus Derechos Humanos. Estas personas han sufrido los efectos de factores sociales negativos, como el estigma, la discriminación y la exclusión.
Discapacidad Múltiple	Presencia de dos o más discapacidades física, sensorial, intelectual y/o mental (por ejemplo: personas con sordoceguera, personas que presentan a la vez discapacidad intelectual y discapacidad motriz, o bien, con hipoacusia y discapacidad motriz). La persona requiere, por tanto, apoyos en diferentes

	áreas de las conductas socio-adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo.
Problemas de aprendizaje	Se refiere a las dificultades que se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), hablar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. • Dislexia: trastorno del aprendizaje que afecta a la ortografía, la lectura y otras habilidades lingüísticas. • Disgrafía: trastorno del aprendizaje que afecta a la escritura en cuanto a su forma y simbolización. • Discalculia: trastorno del aprendizaje que afecta al desarrollo de las habilidades relacionadas con las Matemáticas. Las dificultades asociadas tienen un carácter inesperado y persistente, lo que hace que puedan manifestarse en distintos momentos de la historia académica y no sólo en la infancia. Estas dificultades son intrínsecas al individuo y debidas a una disfunción del sistema nervioso central. Están fuera de este concepto los alumnos cuyas dificultades se deben a una discapacidad o a situaciones ambientales como: diferencias culturales, lingüísticas, rezago educativo, desnutrición, o bien cuando el alumno recibe una didáctica insuficiente o inadecuada.
Problemas de lenguaje o comunicación	Se refiere a dificultades en la articulación, fonación, comprensión y/o estructuración del lenguaje, vocabulario limitado, o la falta de comprensión o intencionalidad comunicativa, que afectan el intercambio de ideas. Dichas dificultades pueden ser receptivas (habilidad para comprender el lenguaje o la comunicación) o expresivas (habilidad para crear y expresar un mensaje que otros puedan comprender). Los problemas de lenguaje más comunes son: • Dificultades del lenguaje: disfasias y afasias. • Dificultades del habla: dislalias, disglosias, disartrias y disfemias o tartamudeo. • Dificultades de la voz: disfonías y afonías.
Aptitudes sobresalientes	Es aquél o aquella estudiante que destaca significativamente del grupo educativo y social al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: Científico-tecnológico Humanístico-social Artístico y/o de acción motriz

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2016) y Servicio de Atención estudiantil de la Universidad de Granada (2019).

1.4 Modelos de educación inclusiva

Existen una serie de modelos que conforman a la educación inclusiva, estos se han modificado a partir de las propuestas, mediante el diálogo en las reformas educativas de los países y los compromisos internacionales, con la finalidad de brindar educación de calidad a toda la población en situación vulnerable y se ha transitado paulatinamente entre la integración y la inclusión, a continuación, se describen algunos de los modelos propuestos.

La integración educativa fue la primera propuesta; hace referencia al proceso en el que los estudiantes con NEE estudien en escuelas y aulas regulares, no en escuelas de Educación Especial, para lo cual deben ofrecerles los apoyos que requieran (García, et al., 2000). El término educación inclusiva hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes, para ofrecerles a todos y todas, una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2002). Mientras en la integración se busca proporcionar apoyos individualizados a los niños que los precisan, en la inclusión se busca reorganizar los sistemas educativos para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los estudiantes (García-Cedillo, 2018).

Posteriormente, Ainscow y Booth (2002) crearon una guía para facilitar el desarrollo de la inclusión educativa en centros de enseñanza común, denominada “Índice de inclusión”, tiene como objetivo crear comunidades escolares colaborativas que promuevan logros en todos los estudiantes. Se trata de una herramienta de evaluación con tres dimensiones claves: cultura, políticas y prácticas inclusivas, las cuales se enlistan a continuación. Este proceso de evaluación planteado por los autores atraviesa una serie de etapas y se toma a la institución educativa como el centro del cambio, extendiéndose hacia la comunidad, a su vez se busca identificar las barreras del aprendizaje y participación en los procesos educativos.

- Cultura: esta primera dimensión, intenta generar una comunidad educativa segura, colaboradora e innovadora, aspirando a desarrollar valores inclusivos compartidos por todos los integrantes de dicha comunidad como docentes, estudiantes, equipo de dirección y familias, entre otros.
- Políticas: plantea que el valor de la inclusión debe de atravesar todas las políticas educativas con el objetivo de lograr el aprendizaje y participación. Se considera el apoyo

como la herramienta fundamental para atender a la diversidad, basándose en la perspectiva de desarrollo del alumnado.

- Prácticas: la tercera dimensión trata de desarrollar prácticas inclusivas en el centro educativo a través de su cultura y políticas. Además, pretende asegurar que las actividades tanto del aula como extracurriculares promueven la participación, conocimiento y la experiencia, movilizandolos recursos de la institución y la comunidad para promover el aprendizaje activo en los estudiantes (Ainscow y Booth, 2002).

Por otro lado, de acuerdo con Ainscow y Echeita (2011) los elementos que definen la educación inclusiva son: el proceso que conlleva este modelo de educación, presencia, participación y éxito de los estudiantes, identificación y eliminación de barreras en grupos o personas con riesgo de exclusión del sistema educativo, los cuales se describen a continuación:

- Proceso que conlleva este modelo de educación: los autores plantean que la inclusión es un proceso en el que se está en una búsqueda permanente de mejores formas de responder a la diversidad, teniendo en cuenta el tiempo que lleva las transformaciones del sistema educativo y valorizando la diferencia.
- Presencia, participación y éxito de los estudiantes: este se refiere a una inclusión que busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes apuntando a un centro educativo donde se valoren las opiniones, el bienestar personal y sobre todo que el éxito se relacione a los resultados de aprendizaje de los currículos propuestos.
- Identificación y eliminación de barreras: Estas se entienden como las creencias y actitudes que se tienen del proceso de inclusión, concretando en las culturas, prácticas y políticas educativas que la aplican tanto el equipo docente como las instituciones. Dichas barreras al interactuar con las condiciones personales y sociales de algunos estudiantes provocan exclusión y en algunos casos hasta fracaso escolar. La identificación de las barreras implica la recopilación de información e implementación de planes de mejoras con el fin de eliminar o en todo caso disminuirlas.
- Grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar: Implica que los docentes asuman el compromiso moral de supervisar aquellos grupos de estudiantes con mayores riesgos de vulnerabilidad y se tomen las medidas

necesarias para asegurar la presencia, participación y aprendizaje en el sistema escolar (Ainscow y Echeita, 2011).

Por su parte, García-Cedillo (2013) propone el modelo de educación inclusiva moderada, la cual busca proporcionar educación a todos los estudiantes que presentan NEE y también al resto, a través de identificar las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente de los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar los aprendizajes de todo el alumnado. Al mismo tiempo, busca ofrecer una educación de calidad (García-Cedillo y Romero, 2016). También acepta la participación de expertos (profesionales de Educación Especial, terapeutas, médicos, entre otros) que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos estudiantes (García-Cedillo, 2015).

Por último, se plantea otro modelo conocido como educación inclusiva radical. De acuerdo con la UNESCO (2007), está busca proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o escolares. De acuerdo con este enfoque se evita la identificación de los sujetos con NEE, para evitar su discriminación y exclusión (Ainscow y Miles, 2008). Busca entonces la identificación de los obstáculos que enfrentan los grupos, no los estudiantes en lo individual y se centra en el hecho de que los profesores sean expertos en lugar de que intervengan expertos ajenos a las instituciones (García-Cedillo, 2015).

Cada uno de los autores que contribuyen a la integración de los modelos converge en la búsqueda de alternativas para proveer a todos los estudiantes de conocimientos mediante la educación formal. La principal diferencia radica en la atención que se debe brindar a la comunidad estudiantil en condiciones poco favorables, ya sea a través de apoyo individualizado o de una práctica que favorezca a todos los estudiantes en un mismo contexto áulico, mediante actividades que se ejecuten desde el rango más alto de una institución hasta la actividades que se ponen en práctica por los profesores diariamente; estas acciones deben estar vinculadas a promover cambios en las políticas, la cultura y las prácticas incluyentes.

1.5 Críticas y posibilidades

Ante la complejidad que implica la inclusión educativa han surgido dudas, conflictos y reflexiones con respecto a ésta y a sus alcances en la práctica docente; por lo que es importante destinar también un apartado para abordar lo que respecta a estas situaciones desde la perspectiva de los profesores y de otras entidades que visualizan el surgimiento de diversas complicaciones en este escenario.

En este sentido, Martínez, Orrego y Palencia (2018) evidencian los desafíos personales del docente de Educación Regular cuando se les asignan estudiantes con NEAE. El primero de ellos es resignificar el concepto de las diferencias individuales para pensar los contenidos de las prácticas pedagógicas en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, y segundo, realizar cambios en su quehacer, llevando a cabo innovaciones en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que permitan transformar la forma de atender a la diversidad. También se hace necesario que las instituciones educativas, encabezadas por sus directivos y docentes, hagan un diagnóstico de los recursos físicos, de personal, gestión escolar y curricular.

Aunado a ello, la percepción de los futuros docentes sobre la inclusión educativa es difusa, ya que por una parte se perciben como aptos para atender la diversidad, sin embargo, su apreciación hacia la educación inclusiva es negativa, por la implicaciones que se adhieren a este colectivo, sumado a la visión de que la atención a estos estudiantes es obligatoria y ellos son los responsables principales de dar respuesta a las diferentes necesidades que los estudiantes pudieran presentar en la práctica docente (Sevilla, Martín y Jenaro, 2017).

Adicionalmente, las actitudes ante la inclusión educativa pueden ser variables dependiendo la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el docente (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018). Por tanto, los profesores no se niegan a la inclusión educativa, no obstante, la capacitación docente constituye actualmente un tema crítico respecto de la formación básica recibida en los estudios de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio (Talou et al., 2010).

De manera que, la inclusión educativa depende de una comunidad sólida que les brinde a los estudiantes las posibilidades académicas, con la finalidad de encaminarlos a mejores condiciones de vida y a fungir roles activos en la sociedad; sin embargo, para que este conjunto de personas pueda brindar estos apoyos es necesario identificar sus percepciones, experiencias y actitudes ante la difícil tarea de contribuir a la inclusión educativa.

CAPÍTULO 2

EL BACHILLERATO COMO ESPACIO PARA LA INCLUSIÓN



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

CAPÍTULO 2. EL BACHILLERATO COMO ESPACIO PARA LA INCLUSIÓN

2.1 El Bachillerato como nivel de escolarización obligatoria

El sistema educativo mexicano se organiza en cuatro diferentes niveles, que son: Nivel Básico (Preescolar y Primaria), Nivel Medio (Secundaria), Nivel Medio Superior (Bachillerato, también conocido como Preparatoria) y Superior (Licenciatura y Posgrado). Para el presente estudio se focaliza la atención hacia el Nivel Medio Superior, que obtiene carácter de obligatorio a partir del año 2012 (Centro de estudios sociales y de opinión pública, 2012), cuya función principal es la de preparar a los estudiantes para continuar sus estudios en el Nivel Superior. En este capítulo se caracteriza a la Educación Media Superior (EMS), a partir de su función académica y como un espacio actual para la inclusión educativa.

Asimismo, la EMS de acuerdo con la SEP (2018) es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y de forma más amplia, en la vida. Es por ello, que se promueve que los jóvenes adquieran actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad. Actualmente la EMS en México tiene carácter de educación obligatoria, esto tiene su fundamento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Por otra parte, esta tiene sus raíces en el año 1867, mediante la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, posteriormente, en 1878 apareció una nueva modalidad conocida como Bachillerato Tecnológico, con la función de preparar estudiantes con carreras técnicas y con la misma posibilidad de orientarlos para la elección de una licenciatura o ingeniería, pero es hasta 1989 que se masificó la demanda en este nivel educativo y en respuesta a ello, la SEP creó diversas modalidades ampliando su oferta en todo el país (Plá, 2017). A partir de ese mismo año y hasta la actualidad se ha mantenido el aumento en la población estudiantil y con ello se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que es la autoridad responsable.

La EMS tiene la doble finalidad de brindar al estudiantado, por una parte, los elementos para elegir entre las diversas opciones de Educación Superior al concluir el Bachillerato, o por la otra, capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral si lo cursó como profesional técnico (carrera técnica con obtención de un título avalado). Esta formación tiene una duración

aproximada de tres años y la edad típica de sus estudiantes oscila entre los 15 y los 17 años (Alcántara y Zorrilla, 2010).

El establecimiento de la obligatoriedad de la EMS a partir de 2012 fue una acción que consolidó el desarrollo de esta, cuando se reformaron los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, bajo el cargo federal de Felipe Calderón Hinojosa (Saccone, 2017).

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado mexicano, integrado por Federación, estados, Distrito Federal y municipios, impartirá educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior.

La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la Educación Básica. Esta y la Media Superior serán obligatorias.

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior (Diario Oficial de la Federación, 2012).

Así mismo, la función de hacer obligatorio el Bachillerato fue acercar a los estudiantes a algunas carreras técnicas sobre las cuales una vez concluido el periodo de estudios, pudiesen fungir como el área profesional de los jóvenes y promoverlos al mercado laboral, como agentes activos de la sociedad y por otro lado, dotarlos de conocimientos en diferentes áreas del conocimiento y prepararlos para el Nivel Superior, además de ello, facilitar el acceso al Nivel Medio Superior con la diligencia de que esta sería gratuita en todo el país para escolarizar a los jóvenes en edades de entre 15 y 17 años.

2.2 El Bachillerato o Preparatoria en México: Diversidad de propuestas

A partir de 1867 y hasta la actualidad, para el Bachillerato han ocurrido cambios significativos en su proceso de consolidación. Actualmente existen una predominancia de tres modelos: el Bachillerato General o Propedéutico, el Tecnológico y el Profesional Técnico. El Bachillerato General o Propedéutico ofrece una preparación ordinaria para que posteriormente los estudiantes

puedan cursar Educación Superior. El currículo se aproxima al estudio de las diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas, con el objetivo de contar con experiencia que les pueda servir en sus estudios profesionales posteriores (SEP, 2013).

Otras modalidades de Bachillerato que corresponden al General son, por un lado, la Preparatoria abierta que es un servicio educativo público que la SEP y los Gobiernos de los Estados ofrecen como modalidad no escolarizada del Bachillerato; como ventaja ofrece que los estudiantes no presenten examen de admisión, sin límite de edad para cursarlo, con horarios flexibles y validez oficial (SEP, 2015). Por otro lado, la Preparatoria en línea, es un servicio educativo innovador y gratuito en el que se puede estudiar el Bachillerato con horarios flexibles, tiene cobertura en todo el país y validez oficial (SEP, 2017). Esta modalidad cuenta con una plataforma digital previamente establecida y los estudiantes tienen los contenidos organizados en módulos, además de un asesor virtual y un tutor a lo largo de todo el Bachillerato.

También, se reconoce el Bachillerato Tecnológico con una modalidad bivalente, es decir, que pueden estudiar el Bachillerato General al mismo tiempo que una carrera técnica. Puesto que las materias iniciales son las mismas que en el Bachillerato General y las posteriores son tecnológicas, las cuales los preparan como técnicos de Nivel Medio Superior (SEP, 2017). En este tipo de Bachillerato, los estudiantes que completen su formación satisfactoriamente obtendrán dos títulos: uno que forma como profesional técnico capacitado para la incorporación laboral, reconocido por la Dirección General del Profesional, y otro, que permite continuar con estudios superiores (Alcántara y Zorrilla, 2010).

Y, por último, el Bachillerato Técnico, el cual no tiene un valor propedéutico, consiste en la consecución de cursos complementarios y una vez culminados se obtiene un título técnico con calidad profesional y están registrados en la Dirección General de Profesiones de la SEP, siempre y cuando se haya realizado la correspondiente tesis de grado y el servicio social (Alcántara y Zorrilla, 2010).

Para ingresar al Bachillerato es necesario que los y las jóvenes realicen un proceso de admisión, es decir, que presenten un examen de ingreso de acuerdo con sus intereses; dadas las modalidades presentadas, el organismo encargado de dicho proceso es la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). En caso de que el resultado de la prueba no sea satisfactorio para las instituciones educativas, se brindan las opciones de cursar

el Bachillerato en su modalidad en línea o como Preparatoria abierta, con la finalidad de que todos obtengan su certificado de EMS con validez oficial y puedan prepararse para el Nivel Superior.

2.3 Ejemplo de currículum de Bachillerato: la formación integral

En cada nivel educativo se espera que los estudiantes consoliden una serie de aprendizajes que les serán de utilidad a lo largo de su formación académica y profesional, es por ello que las instancias encargadas del desarrollo de los planes y programas educativos como es el caso de la SEP en México, tienen la función de que estas planeaciones sean congruentes a la edad de los estudiantes, para que se consoliden de manera satisfactoria, además de evaluar su utilidad y hacer modificaciones si se considera apropiado.

Asimismo, la educación se dirige a partir de planteamientos previos que incluyen los objetivos generales y particulares, así como de integrar el conjunto de aprendizajes que se espera que los estudiantes adquieran, a esto se le conoce como *currículo* que de acuerdo con Gimeno-Sacristán (1991) “es una planeación hecha por las escuelas con objetivos de aprendizaje según las capacidades de los estudiantes con el fin de lograr un nivel educativo” (p.4). Es también un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad para ser traducido en la práctica concreta instruccional (Stenhouse, 1987), es decir, la planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo como un marco orientador para los y las docentes en la práctica escolar, dicho de otra manera, un proceso de solución de problemas.

De modo que, cada nivel educativo se guía por un currículo, el cual se debe adecuar a cada institución de acuerdo con sus necesidades. A continuación, se bosqueja el currículo del Nivel Medio Superior de forma integral para identificar los ejes más importantes, de los cuales parten los y las docentes en su práctica cotidiana; a partir del Nuevo Modelo Educativo de la EMS de 2018, en el cual se identifican tres ejes principales: nuevo perfil de egreso, actualización de las nuevas competencias genéricas y disciplinares del Marco Curricular Común (MCC) y actualización de los contenidos de los Planes y Programas de estudio.

1. Definición del nuevo perfil de egreso en once ámbitos que establecen las competencias que deben caracterizar a todos los egresados de la EMS:

- Lenguaje y comunicación: se expresa con claridad en español de forma oral y escrita. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas,

obtiene e interpreta información y argumenta con eficacia. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.

- Pensamiento matemático: construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren de la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social: obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.
- Pensamiento crítico y solución de problemas: utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones.
- Habilidades socioemocionales y proyecto de vida: es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, se autorregula, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Tiene la capacidad de construir un proyecto de vida con metas personales. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos futuros.
- Colaboración y trabajo en equipo: trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.
- Convivencia y ciudadanía: reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.
- Apreciación y expresión artísticas: valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido de identidad. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.

- Atención al cuerpo y la salud: asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.
- Habilidades digitales: utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación de forma ética y responsable para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. Aprovecha estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones (SEP, 2018).

2. Competencias genéricas y disciplinares del Marco Curricular Común (MCC)

El MCC es definido como un pilar de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior (RIEMS), cuya base es el perfil del egresado, esto es: los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes de EMS deben tener. Este perfil está compuesto por las competencias genéricas y sus principales atributos, además de las competencias disciplinares básicas y extendidas (SEP, 2018). En este sentido, las competencias que se proponen en el MCC tienen como finalidad el logro de los aprendizajes y la adquisición de niveles más avanzados de desempeño, como puede observarse en las siguientes tablas.

Tabla 2.1. *Competencias genéricas del Marco Curricular Común*

Competencias genéricas	
Son aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.	Clave. Aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida. Transversales. Relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios Transferibles. Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

Fuente: Elaboración propia a partir de la SEP (2018).

Tabla 2.2. *Competencias disciplinares del Marco Curricular Común*

Competencias disciplinares	
Son aquellas que integran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico. Las competencias requieren para su realización de los conocimientos, pero no se limitan a ellos. Hacen referencia a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.	Competencias disciplinares básicas: • Matemáticas • Ciencias experimentales • Ciencias sociales • Humanidades • Comunicación
	Competencias disciplinares extendidas: • Componente de formación básica • Componente de formación propedéutica Componente de formación profesional *Integrados por cinco módulos y submódulos para la formación profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la SEP (2018).

Tabla 2.3. *Contenidos de los Planes y Programas de estudio de la Educación Media Superior*

Campo Disciplinar	Programas de estudio Bachillerato General	Programas de estudio Bachillerato Tecnológico
Comunicación	Taller de lectura y redacción I	Tecnología de la información y la comunicación
	Taller de lectura y redacción II	Lectura, expresión oral y escrita I
	Informática I	Lectura, expresión oral y escrita II
	Informática II	
Matemáticas	Matemáticas I	Álgebra
	Matemáticas II	Geometría y trigonometría
	Matemáticas III	Geometría analítica

	Matemáticas IV	Cálculo diferencial Cálculo Integral Probabilidad y estadística
Ciencias experimentales	Química I Química 2 Biología 1 Biología 2 Física 1 Física 2 Geografía Ecología y medio ambiente	Química I Química 2 Biología Física 1 Física 2 Ecología
Ciencias sociales	Metodología de la investigación Introducción a las ciencias sociales Historia de México I Historia de México II Estructura socioeconómica de México Historia universal contemporánea	Ciencia, tecnología, sociedad y valores
Humanidades	Ética y valores I Ética y valores II Literatura 1 Literatura 2 Filosofía	Lógica Ética Temas de filosofía

Fuente: Tomado de la SEP (2018).

En cada uno de los campos disciplinares, los programas de estudio se describen de manera general, las razones y los propósitos de la actualización de los programas y los ajustes realizados a los programas, tanto para el Bachillerato General como para el Bachillerato Tecnológico y los criterios atendidos para la selección de los contenidos de las asignaturas, se relacionan con los siguientes lineamientos:

- Aprendizajes clave: los conocimientos y las competencias del MCC a los que tienen derecho todas las y los estudiantes de la Educación Media Superior en nuestro país.

- Eje del campo disciplinar: organiza y articula los conceptos, habilidades, valores y actitudes de los campos disciplinares y es el referente para favorecer la transversalidad interdisciplinar.
- Contenido central: corresponde al aprendizaje clave. Es el contenido de mayor jerarquía en el programa de estudio.
- Contenido específico: corresponde a los contenidos centrales y por su especificidad, establecen el alcance y profundidad de su abordaje.
- Aprendizaje esperado: descriptores del proceso de aprendizaje e indicadores del desempeño que deben lograr las y los estudiantes para cada uno de los contenidos específicos.
- Producto esperado: corresponden a los aprendizajes esperados y a los contenidos específicos, son la evidencia del logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2018).

Aunado a esto la nueva reforma también propone cinco principios sobre los cuales se concreta la EMS, estos son:

1. El planteamiento curricular: una mejor selección de contenidos para el desarrollo de los Aprendizajes Clave.
2. Colocar la escuela al centro: transitar de un sistema educativo históricamente vertical a uno más horizontal.
3. Formación y desarrollo profesional docente: docentes capacitados y centrados en el aprendizaje de sus estudiantes.
4. Inclusión y equidad: la equidad e inclusión deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema. Mediante el impulso a la oferta educativa de servicios educativos de calidad a jóvenes en zonas marginadas o por situaciones económicas.
5. Gobernanza del Sistema Educativo: impulsar los mecanismos de coordinación y colaboración entre las distintas Autoridades Educativas del Nivel Medio Superior (SEP, 2018).

Por tanto, el currículo en la EMS de acuerdo con estos planteamientos pretende brindar una educación de calidad de acuerdo con las problemáticas contemporáneas a las que se enfrenta esta comunidad educativa; la cual alberga actualmente a una gran cantidad de estudiantes, jóvenes que

se preparan para la vida económicamente activa. Se enuncia a partir de ello un currículo ambicioso que permita a los jóvenes el máximo logro de los aprendizajes como un componente previo a los siguientes niveles educativos y laborales. Dentro de este currículo también se identifica un apartado sobre inclusión educativa que enfatiza las comunidades vulnerables y garantiza la interculturalidad para brindar una Educación Media Superior de calidad a todos los estudiantes.

2.4 Experiencias de inclusión en el Bachillerato

El Bachillerato es un espacio que actualmente alberga alrededor de 5,144,673 estudiantes (SEP, 2019) de los cuales hay una minoría que presenta NEAE. Entre las cuales, las que más destacan son: las asociadas a la discapacidad auditiva, visual, motriz, intelectual y aptitudes sobresalientes (Rosado-Basulto, 2016; SEP, 2019). Hasta el Nivel Secundaria se brinda un apoyo a la Educación Regular por parte de la Dirección General de Educación Especial, a través de la USAER, las cuales tienen una cobertura limitada y se deben gestionar para brindar el servicio a las instituciones. En la actualidad estos servicios no cubren el Nivel Medio Superior, pese a la obligatoriedad del Bachillerato. En este apartado se integran algunas experiencias de inclusión educativa en el Nivel Medio Superior en México.

Vilchis y Arriaga (2017) escribieron un artículo que aborda la inclusión educativa a partir de las vivencias de tres jóvenes, uno con discapacidad de habla y dos con discapacidad visual, que lograron cursar la Educación Media Superior. Los relatos de vida de estos jóvenes tuvieron el objetivo de visibilizar y escuchar sus experiencias educativas hasta el Bachillerato, las cuales enmarcan las deficiencias en la Educación Regular para la atención a sus necesidades educativas; debido al desconocimiento de métodos de comunicación y sistemas alternos como la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el sistema de lecto-escritura Braille, por parte de los docente, debido a esto, fue que ellos optaron por acciones alternas para concretar la EMS, en estos casos particulares fue a través de cursar la Preparatoria en línea o en escuela privadas, ante la negativa de atención a sus necesidades en instituciones regulares y la violencia hacia estas minorías por parte de la comunidad estudiantil.

A este respecto, en lo que concierne a los estudiantes, aquellos que no presentan discapacidad también experimentan algunos desafíos cuando estudiantes con discapacidad se incorporan a sus aulas. Suriá (2012) encontró que, en general, los estudiantes de Educación Básica

tienen actitudes favorables hacia sus compañeros con discapacidad; sin embargo, conforme se aumenta de grado escolar, los docentes perciben que van surgiendo actitudes desfavorables. En Educación Superior, Salinas (2014) refiere que los factores que más inciden en la buena actitud de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad son las emociones generadas por la convivencia con ellos en trabajos en equipo o tutorías. Se percibe que la escuela debe mejorar las condiciones de accesibilidad para estos estudiantes y la experiencia previa de convivencia con personas con discapacidad.

Así mismo, Cruz-Orozco (2020) analiza las estrategias que diseñan e implementan directores de Bachilleratos públicos en México para promover servicios educativos inclusivos a jóvenes con alguna discapacidad. Basando sus diseños en el marco analítico la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, elaborada por la UNESCO y adoptada por las autoridades educativas mexicanas para el periodo 2012-2018. Se examinó el testimonio de los directores a través de una encuesta en línea, entre las estrategias más empleadas se encuentra: presencia de principios de inclusión y equidad en documentos importantes de política educativa nacional, capacitación en responsabilidades para fortalecer la inclusión y eliminar los obstáculos, fomento de prácticas inclusivas y educativas y, por último, sistemas de apoyo que identifican, desafían y eliminan prácticas no inclusivas. Sin embargo, también se evidenció en ese discurso la falta de sistemas de financiamiento y acompañamiento que garanticen ese derecho en la práctica docente.

Camacho y Varela (2011) elaboraron un trabajo sobre la iniciativa de inclusión educativa impulsada por las acciones del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Su finalidad fue identificar las necesidades tecnológicas y de formación en un grupo de Bachillerato virtual con personas con discapacidad (en su mayoría motriz) del CRIT de Occidente; lo que se identificó fue la necesidad de crear o actualizar las plataformas digitales con la finalidad de hacerlas más interactivas y que los estudiantes pudiera maximizar los objetos o minimizarlos, también hacer innovación en el uso de las tecnologías, el acceso a internet, además de la adecuación del lenguaje y representar la figura del tutor en las plataformas digitales de forma congruente. De esta manera, se percibió que hacen falta adecuaciones considerables para mayor cobertura de la atención a la discapacidad en el Bachillerato a distancia.

Fernández (2020) realizó una investigación sobre cómo se lleva a cabo la inclusión de estudiantes con discapacidad en un plantel del Nivel Medio Superior del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en el Estado de Guanajuato (SABES). Mediante este estudio se identificó que la comunidad educativa está sensibilizada ante el tema de discapacidad, también, que los profesores buscan estrategias para ayudar a los estudiantes tanto en su proceso educativo como en la accesibilidad y el desplazamiento; no obstante, se percibe la necesidad de mejorar la infraestructura del plantel, trabajar en las actitudes de los estudiantes sin discapacidad para la apertura a la diversidad y, por último, capacitar a los docentes ante la inclusión educativa para la atención integral en el Bachillerato.

Además, Sánchez-Mercado (2019) identifica en un estudio la necesidad de replantear el Bachillerato a distancia para los estudiantes con aptitudes sobresalientes, debido a que gran parte del currículo a distancia de Nivel Medio Superior está diseñado para el estudiante promedio y en el mejor de los casos, incluye estrategias orientadas a quienes se encuentran en situación de riesgo, pero no ofrece oportunidades para los estudiantes sobresalientes de estudiar contenidos de mayor nivel o desarrollar sus talentos particulares. El reto principal es ofrecer a los estudiantes sobresalientes lo que necesitan para potenciar su talento: programas para desarrollar capacidades en dominios específicos, instrucción por encima del nivel general, oportunidades para estudiar temas de interés en profundidad o para interactuar con otros compañeros.

Las experiencias de inclusión en el Bachillerato mexicano que se revisaron en este apartado permiten vislumbrar las necesidades de formación de los profesores, las actitudes de los compañeros como positivas, negativas o en proceso de adaptación; también se hace evidente la segregación a los estudiantes con NEAE en el Bachillerato regular, tanto para aquellos con discapacidad como para estudiantes con aptitudes sobresalientes y otras condiciones, asociado a ello están implícitas las necesidades de formación docente ante la inclusión, la falta de infraestructura de los planteles de Bachillerato y de los recursos pedagógicos necesarios para su atención. Adicionalmente, se hace evidente, la poca documentación de experiencias de inclusión en el Nivel Medio Superior en México.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA

3.1 Pedagogía

En este tercer capítulo se integra el fundamento de la pedagogía, así como las estrategias pedagógicas que los y las docentes ejecutan en su práctica diaria. El término pedagogía proviene de las raíces griegas *Paidos*, que significa niño y *Gogía*, que es llevar o conducir. Es un conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano; es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla y perfeccionarla (Guanipa, 2008). Flórez-Ochoa (1995) indica que por pedagogía también se entiende “el saber riguroso sobre la enseñanza, como una disciplina científica en construcción, con un campo intelectual de objetos y metodologías de investigación propios, según cada paradigma pedagógico” (p. 304).

Así mismo, la enseñanza es un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad (Gimeno y Pérez Gómez, 2002). El objetivo de la enseñanza no es solo transmitir conocimientos, sino ser el vínculo entre estos, su descubrimiento y construcción en la educación.

Por otro lado, Gvirtz y Palamidessi (1998) definen a la enseñanza como una actividad que busca favorecer el aprendizaje, esto genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda. Lo que significa que la enseñanza está en correspondencia permanente con el aprendizaje. En otras palabras, se enseña para que se produzca un cambio en las personas a quienes se dirige esta enseñanza.

También, Cousinet (2014) propone que enseñar es presentar y hacer adquirir a los estudiantes conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de información, que sería igualmente nueva, se distinguen de esta porque tienen un valor utilitario (útiles para la adquisición de otros conocimientos) y cultural (útiles para la formación del espíritu de quienes los adquieren).

Por último, de acuerdo con Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1994) enseñar se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien, con el fin de que lo aprenda; empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas, en definitiva, procedimientos que se consideran apropiados. En esta definición se agrega que la noción es aplicable a la función mediadora que realizan los adultos con los miembros más jóvenes de la comunidad. Aun cuando esta enseñanza carezca del rigor teórico, sistematización metodológica e intencionalidad educativa, estos aspectos deberían caracterizar la práctica profesional.

Por lo tanto, ese proceso pedagógico tiene distintas definiciones, sin embargo, todas coinciden en que su objetivo principal es el de transmitir conocimientos con la intención de contribuir a la generación de cambios significativos en la persona que lo recibe. Para que esta se lleve a cabo es necesaria la implementación de técnicas o estrategias que lo faciliten y aunque está ligada al aprendizaje no solo hace referencia al ámbito propio de la educación escolarizada, sino también a la construcción de significados en el contexto que rodea al individuo que aprende. En la educación para que esta propicie resultados favorecedores los actores que fundamentalmente intervienen son: profesores y estudiantes, quienes cumplen roles definidos en la construcción del conocimiento; el profesor es una figura clave en el proceso de enseñanza, puesto que es el coordinador y ejecutor de planes para el logro de objetivos.

3.2 Modelos pedagógicos

A lo largo de la historia han surgido diferentes modelos a través de los cuales se explica el proceso de enseñanza, de acuerdo con el desarrollo de necesidades educativas y también al surgimiento de paradigmas en el proceso formativo, entendiéndose como “aquellos planes estructurados que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas” (Joyce y Weil, 1985, p. 11). Es decir, que los modelos pedagógicos son aquellos constructos teóricos que delimitan la aplicación del conocimiento en la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de la enseñanza (De León, 2005). En este apartado se esboza a dichos modelos, bajo las clasificaciones de algunos autores que los adhieren de acuerdo con sus características.

3.2.1 Clasificación clásica de modelos pedagógicos

Álvarez-Zayas (1997) y García (2004) diseñan la siguiente propuesta de clasificación de los modelos pedagógicos.

a) La pedagogía tradicional (Ignacio Loyola)

La Escuela Tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina. Su concepción descansa en el criterio de que es la escuela la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral.

Su finalidad es la conservación del orden de las cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista y autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy día, por lo que se le reconoce como Escuela Tradicional.

Esta tendencia pedagógica tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola. En este modelo el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del estudiante y su contexto, contenidos representados en el maestro. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo.

El método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbales, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del estudiante está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente. El proceso docente está institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación.

b) La Escuela Nueva (Jhon Dewey, Decroly, Cousinet)

La Escuela Nueva tiene su origen entre finales del siglo XIX y principios del XX. Aparece como crítica a la Escuela Tradicional y gracias a profundos cambios socioeconómicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias. Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey en Estados Unidos, centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades, lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza, por lo tanto, el estudiante posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social.

c) La tecnología educativa (B. F. Skinner)

La Tecnología Educativa se relaciona con la presencia del pensamiento tecnocrático en el modelo de desarrollo de los países. Los orígenes de la Tecnología Educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a Skinner, profesor de la Universidad de Harvard. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E - R).

Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la tecnología educativa. El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el auto aprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas.

Actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones; los medios docentes son libros, máquinas de enseñar, computadoras y Televisiones. La relación estudiante - profesor prácticamente no existe; el profesor elabora el programa y el estudiante se auto instruye, a su ritmo, despersonalizando el proceso docente, eliminando su influencia educativo - formativa.

d) La escuela del desarrollo integral (J. Dewey, Decroly, Cousinet, E. Pichón Riviere, P. Freyre, L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, V. Davidov, I. A. Galperin, L. Zankov, N. Talízina, C. Rogers, Hamachek, A. Maslow, J. Bruner, D. Ausubel, R. Sternberg, J. Piaget, R. Feuerstein, J. De Zubiría, M. De Zubiría)

Como respuesta a las limitaciones que presentaban los modelos, fueron surgiendo en los campos de la Psicología y la Pedagogía modelos con aspectos distintos a los anteriores y que conviven hoy día, estos se inscriben en las corrientes humanista, constructivista, histórico-social y crítica, entre otras.

La Escuela del Desarrollo Integral se caracteriza principalmente por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre. En la tabla 3.1. Se pueden observar algunas de las características de los modelos pedagógicos de acuerdo con Álvarez-Zayas (1997) y García (2004).

Tabla 3.1 *Características de los modelos pedagógicos*

Modelo	Pedagogía tradicional	Escuela Nueva	Tecnología educativa	Escuela del desarrollo integral
Metas	-La escuela es la institución social encargada de la educación y la fuente elemental de información. -Se debe conservar el orden de las cosas, por lo tanto, el docente es el transmisor. -El aprendizaje se propicia a través de repetición y memorización.	-Se reconoce al estudiante como sujeto activo de la enseñanza. -La educación se considera como un proceso social. -Empleo de métodos activos, técnicas grupales, la globalización curricular, el vínculo de la enseñanza con	-Enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. -Objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos	-Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad. -El estudiante tiene el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.

		la vida, con la práctica, el énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza y la educación.	basados en el autoaprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas.	-Contenidos científicos y globales. -Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos. -Vista como proceso social, que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades
Rol del docente	-Es el centro del proceso de enseñanza y educación. -Informa conocimientos acabados (sujeto principal).	-Dirige el aprendizaje. -Responde preguntas cuando el estudiante necesita. -Propicia el medio que estimule la respuesta necesaria.	-Selecciona tareas y respuestas y elabora un programa de enseñanza.	-Orientación, guía y control del proceso de educación. -Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. -Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico.

Rol de estudiante	-Tiene poco margen para pensar y elaborar conocimientos. -Se le exige memorización. -Tiene un rol pasivo.	-Papel activo. -Se prepara para vivir en su medio social. -Trabaja en grupo. -Se mueve libremente por el aula, realiza actividades de descubrir conocimientos.	-Aprendizaje individualizado. -Papel preponderante. -Se auto instruye. -Aprende de acuerdo con su ritmo individual de asimilación por ensayo error. -Desarrolla memoria reproductiva.	-Es protagónico en el aprendizaje de conocimiento y capacidades para competir y actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.
Características de la clase	-Transmisión verbal. -Sin experiencia vivenciales. -Los contenidos son un fragmento de la totalidad. -Se evalúan los resultados a nivel reproductivo. -Método expositivo.	-Resalta el papel de la experiencia del individuo. -Propicia la democracia y la participación. -Se adapta a las particularidades. -Emplea métodos activos y técnicas grupales.	-La atención se dirige a métodos y medios más que a contenidos. -Se basa en Estímulo – Respuesta-Reforzamiento. -Enseñanza programada mediante máquinas de enseñanza. -Método de auto-aprendizaje.	-Tiene al estudiante en su centro, su aprendizaje y el desarrollo de su personalidad. -Educación con carácter humanista: unidad de lo afectivo y lo cognitivo. -Educación como proceso social que satisface sus necesidades, desarrollador de potencialidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez (1997) y García (2004).

3.2.2 Estrategias para el reforzamiento de la individualidad e integración

Una clasificación similar es la que se sintetiza a continuación, esta fue propuesta por Planchard (1956) desde un enfoque sociológico, los modelos pedagógicos pueden clasificarse de acuerdo con

el énfasis que ponen en la educación para el reforzamiento de la individualidad o de la integración al contexto social.

Tabla 3.2 *Clasificación de los modelos pedagógicos de acuerdo con el énfasis que ponen en la educación para el reforzamiento de la individualidad o de la integración al contexto social*

Énfasis en contenidos (Ignacio de Loyola)	Énfasis en efectos (Skinner)	Énfasis en procesos (Pichón y Freyre)
La educación es transmisionista, memorística, vertical, autoritaria o paternalista. El maestro es quien tiene el dominio del discurso oral. Se desprende de la pedagogía eclesiástica hacia la pedagogía tradicional. En la actualidad este modelo está influenciado por el empirismo, conductismo y el humanismo.	Su intención fue estructurar la motivación para un cambio de actitudes enfocado al adiestramiento de soldados. Su fundamento fue la Tecnología Educativa y el Conductismo. El modelo de comunicación era persuasivo, el profesor desempeñaba un lugar principal y el estudiante era subordinado. El profesor programaba, el estudiante hacía las tareas o ejercicios, generalmente estos eran repetitivos y generaban hábitos y habilidades.	La educación es praxis, reflexión, acción y comunicación. Es liberadora y comprometida con la realidad económica, social y política. El sujeto descubre, elabora y reinventa el conocimiento. Es democrática. El docente es un orientador y guía a los estudiantes, pero no manipula, respeta la personalidad de cada uno. El educador no es el único dueño del saber.

Fuente: Tomado de Planchard (1956).

3.2.3 Modelos: tradicional, conductista, romántico, pedagógico y socialista crítico

Flórez-Ochoa (1995) clasifica los modelos pedagógicos en cinco grupos:

1. *Modelo pedagógico tradicional*

En este, se hace énfasis en la formación del carácter de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética. El método básico del aprendizaje es el academicista-verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a los estudiantes como receptores. Un ejemplo es el aprendizaje de la lengua materna,

la cual se adquiere a partir de oír, ver, repetir en varias ocasiones. De esta manera el niño adquiere la herencia cultural de la sociedad. En esta teoría se privilegia el papel del maestro como autoridad.

2. Modelo conductista

Se desarrolló en paralelo con la racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento metódico de la conducta productiva de los individuos. Su método consiste en la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con previa precisión. Por tanto, se trata de una transmisión parcelada de sus saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental por medio de tecnología educativa. Su máximo exponente es Skinner.

3. Modelo romántico

Este modelo plantea que lo más importante en el desarrollo del niño, es el interior, este se convierte en su eje central. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez, en el método de la educación.

Se propone que el maestro debe liberarse de los convencionalismos en educación como: el alfabeto, las tablas de multiplicar y se propone ser solo un auxiliar o metafóricamente un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños. Sus exponentes son: Rousseau, Illich y Neil.

4. Modelo desarrollista pedagógico

Los postulados de este modelo corresponden a que hay una meta educativa, que se interesa en que cada individuo acceda progresivamente a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.

También, el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al estudiante su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediata superior. Sus exponentes son Piaget y Dewey.

5. Modelo socialista crítico

Su pretensión gira en torno al desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e interés del individuo. Este desarrollo es determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables, ello garantiza no solo el desarrollo del espíritu

colectivo, sino también, el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico, así como el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Sus exponentes son: Makarenko, Freinet y Freire.

Tabla 3.3 Modelos: Modelos: tradicional, conductista, romántico, pedagógico y socialista crítico

Modelo	Meta	Concepto de desarrollo	Relación profesor estudiante	Metodología de enseñanza	Proceso evaluativo
Tradicional	Humanistas Metafísicas Religiosas	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la implantación del buen ejemplo	Autoritaria	Verbalista Transmisionista Memorístico Repetitivo	Memorístico-repetitivo. Evaluación como producto. Evaluación=calificación
Conductista	Ingeniería social y técnico-productiva Relativismo ético	Acumulación y asociación de aprendizajes	Intermediario/ ejecutivo de programación	Fijación a través del refuerzo Control de aprendizajes por objetos conductuales	Conductas esperadas Evaluación formativa Evaluación sumativa
Romántico	Máxima autenticidad y libertad individual	Desarrollo natural y espontáneo	Maestro auxiliar	Sin interferencia Libre expresión	Sin evaluación. Sin comparación Sin calificación
Desarrollis- ta	Acceso a niveles intelectuales superiores	Progresivo y secuencial Estructuras jerárquicamente diferenciadas	Facilitador, estimulador del desarrollo	Creación de ambientes y experiencias de desarrollo según la etapa evolutiva	Evaluar no es calificar Evaluación de acuerdo con criterios Por procesos
Socialista	Desarrollo pleno individual y colectivo para la producción	Progresivo y secuencial El desarrollo se asocia al aprendizaje en las ciencias	Horizontal	Variado de acuerdo con el nivel de desarrollo Énfasis en el trabajo productivo	Evaluación grupal en relación con parámetros. Teoría y praxis

Fuente: Tomado de Flórez-Ochoa (1995).

3.2.4 Modelos Heteroestructurantes, Autoestructurantes e Interestructurantes

Otra clasificación es la que propone Zubiría (2010), quien cataloga los modelos pedagógicos en tres grandes grupos:

a) Modelos Heteroestructurantes

Su objetivo es la transmisión de saberes específicos, las valoraciones y las normas cultural y socialmente aceptadas. Esta clasificación integra modelos pedagógicos como el conexionismo, el conductismo clásico, el condicionamiento por continuidad, el condicionamiento operante y la Escuela Tradicional.

La estrategia de estos modelos privilegia el uso de prácticas que permitan la acumulación, secuencia y continuidad de la información social e históricamente aglomerada, así como de las prácticas socialmente aceptadas.

Las prácticas se caracterizan por la exposición oral y visual, de manera reiterada por el maestro y acompañada de la atención y la resolución de ejercicios por parte de los estudiantes, lo que garantiza el aprendizaje.

b) Modelos Autoestructurantes

a) Escuela activa, se considera la teoría cognoscitiva social y el procesamiento de la información, buscando preparar al individuo para enfrentar la vida. Por lo anterior, se reflexiona que enfrentar la vida implica un dominio de los contenidos, la vida y la naturaleza de forma conjunta mediante el proceso pedagógico.

La estrategia de este modelo consiste en utilizar el conocimiento precedente para avanzar de lo simple y concreto a lo complejo y abstracto. Para la implementación de este proceso, el modelo contempla una participación del individuo mediante la experimentación, la vivencia y la manipulación.

b) Constructivismo, esta clasificación parte de consideraciones autoestructurantes, compartiendo bases teóricas con la escuela activa e integrando diversidad de posturas que provocan cierto relativismo entre aquello que es y que no es constructivismo. Por lo anterior, el autor analiza el componente epistemológico de este modelo identificando que, el constructivismo considera que el

conocimiento es una construcción del ser humano en donde existen diversas realidades individuales construidas y no gobernadas por las leyes naturales, otorgando el rol a la ciencia de creadora e inventora de realidades.

A nivel pedagógico, el constructivismo busca el cambio conceptual mediante la comprensión cognitiva, lo que motiva al uso de contenidos basados en los hechos y conocimientos científicos, donde más que el conocimiento se enfatiza en el proceso para alcanzar el dominio de estos. El proceso se realiza de forma secuencial considerando los precedentes de la ciencia, el contexto y el estudiante, a través del diálogo desequilibrante, el uso de talleres, laboratorios y operaciones mentales de tipo inductivo (de lo particular a lo general).

c) Modelos Interestructurantes

Representados por la pedagogía dialogante, la cual enfatiza en la construcción de estructuras mediante las dimensiones práctica, afectiva y cognitiva, apoyándose en la teoría de la modificabilidad cognitiva de Reuven Feuerstein, quien considera que la inteligencia es dinámica, relativista, optimista y contextual; privilegiando como mediador a la cultura, la cual permite la plasticidad y la flexibilidad del conocimiento al igual que su desarrollo. Su propósito es permitir el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico, partiendo del diagnóstico del nivel de desarrollo del individuo identificando debilidades y fortalezas, por lo que las estrategias se direccionan al tratamiento de las debilidades y las fortalezas de los individuos mediante un papel activo de cada estudiante.

Tabla 3.4 Modelos: Heteroestructurantes, Autoestructurantes e Interestructurantes

Heteroestructurantes	Conexionismo	Autoestructurantes	Teoría Cognoscitiva Social	Interestructurantes	Pedagogía dialogante
	El aprendizaje es incremental, dado por el ensayo y error, donde mayor sea el número de veces que se presenta la respuesta a un estímulo la relación se da con mayor firmeza.		El conocimiento se adquiere observando a los otros, mediante interacciones recíprocas de personas, conductas y ambientes; donde existe dos formas, el acto (participando de manera activa) o de forma vicaria (observando, leyendo y escuchando).		Los procesos cognitivos, valorativos y experienciales están presentes en contextos históricos y culturales en los que viven los estudiantes, el aprendizaje no es suficiente, se busca el desarrollo de estos.
	Conductismo clásico		Teoría del Procesamiento de la Información		
	El aprendizaje es el traslado de una respuesta inesperada producto de un estímulo inesperado a la obtención de una respuesta condicionada producto de un estímulo condicionado.		La información se captura mediante los sentidos, pasando a la memoria de corto plazo o se mantiene activa en interacción con el entorno.		
	Condicionamiento por Continuidad		Escuela activa		
	El aprendizaje surge de la asociación entre el estímulo y su respuesta. Haciendo énfasis en los movimientos que componen un acto y la manera como cambian ante un estímulo.		El aprendizaje parte del contacto directo del individuo, donde experimenta hechos y fenómenos, que bajo su razonamiento le permiten llegar a generalizaciones.		

<i>Condicionamiento operante</i>	<i>Constructivismo</i>
El aprendizaje es el resultado de respuestas a estímulos, donde dichas respuestas se condicionan según las consecuencias que puede afrontar el individuo.	Los individuos construyen su propia comprensión del conocimiento y de sus habilidades. El maestro guía este proceso, facilitando la asociación entre el recuerdo y el objeto.

Fuente: Tomado de Gómez, Monroy y Bonilla (2019), a partir de Zubiría (2010).

3.2.5 La Pedagogía Conceptual

De acuerdo con Zubiría-Samper (1999) la pedagogía conceptual es un enfoque pedagógico que tiene como propósito formar individuos plenos afectivamente (apasionados, alegres, amorosos), cognitivamente (brillantes) y expresivamente (talentosos). Su objeto de estudio es la educación de seres humanos amorosos y talentosos. La estructura básica de la pedagogía conceptual está integrada por las siguientes definiciones:

1. El ser humano está integrado por tres sistemas: sistema cognitivo, sistema afectivo y sistema expresivo (triángulo humano).

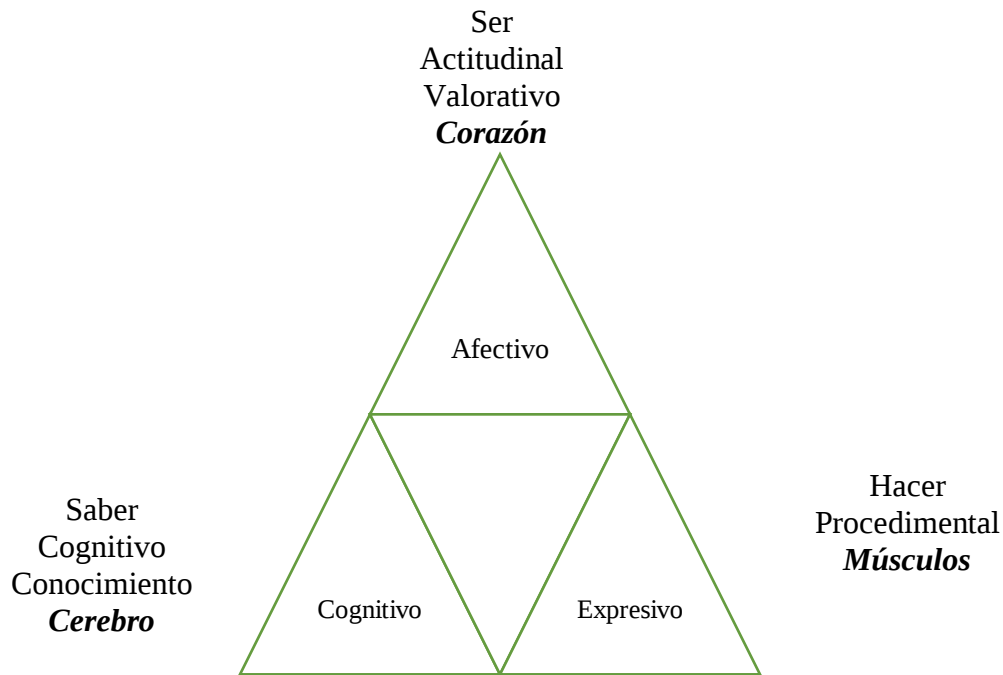
- Fase afectiva: en la fase afectiva se propone despertar en el estudiante la curiosidad, es decir, el interés; mostrando al estudiante que se beneficia de lo que está realizando y aprendiendo, al igual que los logros que ha alcanzado con estos nuevos conocimientos que ha adquirido.
- Fase cognitiva: la fase cognitiva garantiza el acceso a la información, la comprensión del conocimiento, dándole una explicación de la realidad, la esquematiza, avala la comprensión y el alumno la asimila. Es decir, es importante que el niño comprenda realmente los contenidos que se le están mostrando y los aplique en su contexto.

- Fase expresiva: la fase expresiva en la que el estudiante aplicará lo aprendido y lo dominará, realizando un proceso de autoconciencia, siguiendo unos pasos, como son: el procedimiento, conciencia operacional, simulación y ejercitación.

A este le corresponden seis macro proposiciones:

- Macro proposición 1: el sistema cognitivo aplica a la realidad, instrumentos de conocimiento para producir instrucciones mediante sus diversas operaciones intelectuales.
- Macro proposición 2: los seres humanos disponen de múltiples y diversas inteligencias para comprender las realidades, cada una constituida por motivaciones, operaciones intelectuales e instrumentos de conocimiento específicos a un campo significativo de la actividad humana.
- Macro proposición 3: las operaciones valorativas desempeñan tres funciones básicas: valorar, optar y proyectar.
- Macro proposición 4: el sistema afectivo evalúa hechos humanos al aplicarles operaciones e instrumentos valorativos.
- Macro proposición 5: es necesario distinguir en el sistema expresivo, los códigos y los textos.
- Macro proposición 6: el aprendizaje agrupa a los mecanismos que operan al adquirir instrumentos, o al consolidar operaciones intelectuales, valorativas y expresivas.

Figura 3.1. Triángulo Humano de Zubiría-Samper (2010)



Fuente: Tomado de Zubiría-Samper (2010).

2. Todo acto educativo incluye seis componentes: propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia didáctica y recursos (hexágono pedagógico).

- Macro proposición 7: el propósito fundamental de la pedagogía conceptual es formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente y competentes expresivamente.
- Macro proposición 8: las enseñanzas que privilegia la pedagogía conceptual son los instrumentos de conocimiento y las operaciones sobre los conocimientos, los valores sobre las normas y valoraciones y el dominar códigos expresivos (lenguajes).
- Macro proposición 9: la enseñanza conceptual ocurre en tres momentos: fase elemental, fase básica y fase de dominio.
- Macro proposición 10: en la planeación del currículo es esencial respetar la secuencia evolutiva, así como la secuencia inherente a toda enseñanza, ya que los instrumentos y las operaciones poseen una génesis.

- Macro proposición 11: la enseñanza de instrumentos de conocimiento (a diferencia del enseñar información) está condicionada a hacer funcionar las operaciones intelectuales, de ahí que existan tantas didácticas posibles como períodos y operaciones intelectuales.
- Macro proposición 12: los recursos didácticos deben apoyarse en el lenguaje o representar realidades materiales; por tanto, el pensamiento está intrínsecamente ligado con el lenguaje.

Figura 3.2. Hexágono curricular



Fuente: Tomado de Zubiría-Samper (1999).

3.2.6 Propuesta alternativa de Enseñanza Problemática

Además, Majmutov (1983) desarrolló un enfoque alternativo para el ejercicio pedagógico al considerar que el aprendizaje se ubica en varios espacios sociales, donde reconoce que el proceso educativo debe partir de la búsqueda intelectual, fomentada mediante el interés por la investigación

y la curiosidad a lo desconocido. Por lo que, se plantea la exposición del individuo a problemas como mecanismo de búsqueda del conocimiento y la generación de incentivos e interés por parte del docente.

El autor no desarrolla una clasificación de los modelos pedagógicos, pero caracteriza tres momentos de la aplicación de esta propuesta pedagógica:

- La primera consiste en la exposición a la situación problemática y describe el inicio del pensamiento: partiendo de una necesidad cognitiva en el estudiante mediante el proceso de relacionar el conocimiento previo y la búsqueda activa de nuevos conocimientos y actividades de investigación.
- La segunda es la búsqueda heurística: se constituye en una etapa de descubrimiento y relacionamiento de los conocimientos previos y los nuevos, con el objeto de generar soluciones.
- La tercera es la investigación: se busca la consolidación de argumentos que garanticen la solución planteada.

En conclusión, se puede identificar una variedad de modelos pedagógicos, algunos están estrechamente ligados a los paradigmas de aprendizaje conocidos, tales como: el conductismo, humanismo, cognoscitivismo, constructivismo social; puesto que este es proverbialmente su fundamento teórico. Sin embargo, también se identifican otros modelos que son una derivación de los tradicionales. Cada uno posee características específicas que se evidencia en la ejecución y en los roles del profesor y del estudiante.

3.3 Estrategias pedagógicas

Una estrategia se refiere al patrón o plan que integra las principales metas y políticas de una organización y, a la vez, establece la secuencia coherente de las acciones a realizar. Si esta se formula adecuadamente, ayuda a ordenar y asignar los recursos de una organización, con el fin de lograr una situación viable y original, así como anticipar posibles cambios en el entorno (Mitzberg, 1987). De forma general, se entiende la estrategia como un patrón a seguir para el logro de metas.

Este consiste en un conjunto de acciones a seguir, en forma de planes específicos y con objetivos claros, que contribuyen a un esfuerzo común por el cumplimiento de un objetivo general.

En el campo de la pedagogía, existen varias definiciones sobre las estrategias pedagógicas o de enseñanza, todas estas se relacionan con la metodología del docente para lograr que los contenidos, temáticas e información, logren ser aprendidas por el estudiante y se genere el desarrollo de competencias. De acuerdo con Martínez y Zea (2004) son los recursos y actividades que implementa el educador para promover el aprendizaje del alumnado; de igual manera, se definen las estrategias de enseñanza como los medios, los procedimientos y las herramientas pedagógicas que planifica y utiliza el docente para apoyar y facilitar el aprendizaje al estudiante.

A lo cual, Díaz-Barriga y Hernández (2004) plantean que “las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (p. 141). Son el medio y no el fin de los procesos de aprendizaje. Asimismo, Nolasco (2014) subraya la importancia que representa el papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en el desarrollo de una sesión de clase el docente debe crear ambientes de aprendizaje propicios para aprender. El empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. Las vivencias reiteradas de trabajo en equipo cooperativo hacen posible el aprendizaje de valores y afectos que de otro modo es imposible de lograr.

Díaz-Barriga y Hernández (1998) exponen que:

Las estrategias son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. Asimismo, son todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos; hay que organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender (p. 28).

De manera que, las estrategias de enseñanza corresponden a las acciones planificadas y ejecutadas por los y las docentes, con el fin de facilitar el proceso educativo y emplear todos los

recursos necesarios para promover el aprendizaje en los estudiantes. En suma, estas acciones componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje, donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. Desde una composición específica y observable, las estrategias de enseñanza facilitan el desempeño del docente ante la promoción del conocimiento (Bravo, 2008).

3.4 Clasificación de las estrategias pedagógicas de enseñanza

Existen modelos a partir de diferentes consideraciones teóricas que clasifican a las estrategias de enseñanza en varios componentes: de acuerdo con las finalidades u objetivos, las secuencias de la acción en el proceso, la adaptación en el contexto, a los agentes involucrados, a la eficacia pretendida de los resultados. En este apartado se expresan las clasificaciones revisadas en la literatura que se encuentran vigentes y que se articulan en la práctica docente en todos los niveles educativos.

3.4.1 Estrategias pedagógicas de acuerdo con el momento, uso y presentación

La clasificación de Díaz-Barriga y Hernández (2010) se establece a partir del momento de enseñanza, es decir, pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico. Esta clasificación se basa en el momento de uso y presentación, conformando las siguientes tipologías:

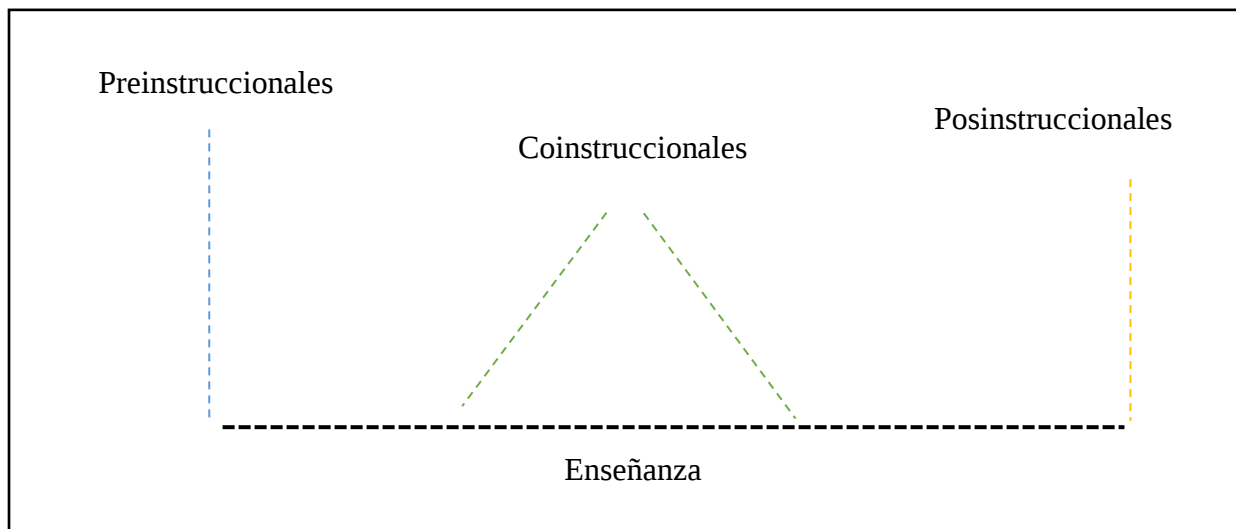
Estrategias Preinstruccionales: son estrategias que preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Entre estas destacan: los objetivos que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje del estudiante y el organizador previo que es información introductoria, tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Estrategias Coinstruccionales: estas estrategias apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubre funciones

como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías.

Estrategias Posinstruccionales: se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos, le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Figura 3.3. *Estrategias pedagógicas de acuerdo con el momento de uso*



Fuente: Tomado de Díaz-Barriga y Hernández (2010).

Las estrategias planteadas en este modelo se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 3.5 *Estrategias pedagógicas*

Estrategia	Descripción
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Uso de estructuras textuales

Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Fuente: Tomado de Díaz-Barriga y Hernández (1998, p. 71).

3.4.2 Estrategias pedagógicas para activar los conocimientos previos

A este respecto, Novak y Gowin (1988) agregan que también hay estrategias para activar conocimientos previos de tipo preinstruccionales que le sirven al docente para conocer lo que saben los estudiantes y para utilizar tal conocimiento como fase para promover nuevos aprendizajes, se recomienda resolver al inicio de clases. Ejemplo: actividad generadora de información previa (lluvia de ideas) o pre-interrogantes. Se mencionan a continuación este tipo de estrategias:

- *Estrategias para orientar la atención de los estudiantes:* son aquellas que el profesor utiliza para mantener la atención de los aprendices durante una clase. Son de tipo coinstruccional pueden darse de manera continua para indicar a los estudiantes que las ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias son: preguntas insertadas, el uso de pistas o claves y el uso de ilustraciones.
- *Estrategias para organizar información que se ha de aprender:* permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se ha de aprender al representar en forma gráfica o escrita, hace el aprendizaje más significativo de los estudiantes. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Se pueden incluir en ellas a las de representación visoespacial, mapas o redes semánticas y representaciones lingüísticas como resúmenes o cuadros sinópticos.
- *Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender:* son aquellas estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprender asegurando con ella una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda utilizar durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Se pueden citar los organizadores previos y las analogías. El uso de estas estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los estudiantes, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

3.4.3 Estrategias pedagógicas para la promoción de aprendizajes

Otra clasificación que proponen autores como Cooper (1990), Díaz-Barriga (1993), Kiewra (1991), Mayer (1984) y West, Farmer y Wolff (1991) en Díaz-Barriga (2002), son desarrolladas a partir de los procesos cognitivos que dichas estrategias promueven en el aprendizaje. De este modo, se describe a continuación esta clasificación:

Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los estudiantes: son aquellas dirigidas a activar los conocimientos previos de los estudiantes o incluso a generarlos cuando no existan. Estas fungen como un apoyo para el profesor, ya que le permiten conocer lo que saben sus estudiantes y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Por ende, tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional. Ejemplos de ellas son: las pre-interrogantes, la actividad generadora de información previa como la lluvia de ideas o la enunciación de objetivos (Cooper, 1990).

Estrategias para orientar la atención de los estudiantes: son aquellos recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los estudiantes durante una sesión, discurso o texto. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los estudiantes sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves, para explotar distintos índices estructurales del discurso -ya sea oral o escrito- y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender: estas permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá, al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionan una adecuada organización a la información que se ha de aprender, hace más probable el aprendizaje significativo de los estudiantes. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo *construcción de conexiones internas*. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Se incluyen las estrategias de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas y las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender: son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (1984), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina construcción de conexiones externas. Las estrategias típicas de enlace son: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Tabla 3.6 *Clasificación de las estrategias pedagógicas de acuerdo con el proceso cognitivo que promueven*

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de los conocimientos previos	Objetivos o propósitos pre-interrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas
	Ilustraciones
	Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Mapas conceptuales
	Redes semánticas
	Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos
	Analogías

Fuente: Tomado de Díaz-Barriga y Hernández (2002).

Tabla 3.7 *Estrategias de enseñanza y efectos esperados en el estudiante*

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el estudiante
Objetivos	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo.
	El estudiante sabe qué se espera de él, al terminar de revisar el material.
	Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información.

Preguntas intercaladas	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.
Pistas tipográficas	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizadores previos	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
Analogías	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido en otros ámbitos.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Fuente: Díaz-Barriga y Hernández (2010).

3.4.4 Estrategias pedagógicas de acuerdo con el tema

Por su parte, Nolasco (2014) sintetiza una serie de estrategias pedagógicas que se emplean con regularidad en cualquier nivel educativo. Sugiere que el profesor debe elegir las de acuerdo con el tema, así como a la materia que imparte, considerando las competencias y propósitos de aprendizaje del contenido a desarrollar.

Tabla 3.8. *Estrategias de enseñanza en educación*

Estrategia de enseñanza	Descripción
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones). Los tipos de ilustraciones más usuales son: • Descriptiva • Expresiva • Lógico-Matemáticas • Algorítmica
Organizadores previos	Material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel y deben de introducirse en el proceso de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender.
Debate	Consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la dirección del educador. En el debate se presentan posiciones contrarias alrededor de un tema debiendo cada participante defender su punto de vista mediante la lógica, reflexión y la argumentación correcta. • El tema debe de presentarse con varios enfoques • El director del debate lleva preparadas una serie de preguntas con relación al tema. • Los participantes deben de conocer de antemano el tema y debe de analizarse en todos sus aspectos.
Discusión dirigida	Consiste en discutir un tema, bajo la dirección del educador. Su principal uso consiste en dirigir el diálogo mediante preguntas específicas hacia un objetivo común. Después de la discusión se aceptarán las conclusiones, por medio de un trabajo de colaboración intelectual.
	Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo, es decir, aprender haciendo. En esta estrategia predomina y se privilegia, el aprendizaje sobre la enseñanza.

Taller	Se trata entonces de aprender haciendo, desarrollando habilidades donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta; ejecutando algo relacionado con el objetivo que se pretende alcanzar, en un contexto particular de aprendizaje. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta. El taller es la estrategia que más ayuda a conectar la teoría con la práctica, al abordar, desde una perspectiva constructivista, la toma de una decisión, la solución de un problema práctico, la creación de algo necesario.
Clases Prácticas	Una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Esta denominación engloba a diversos tipos de organización, como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática; puesto que, aunque presentan en algunos casos matices importantes, todas ellas tienen como característica común que su finalidad es mostrar a los estudiantes cómo deben actuar.
Resolución de ejercicios y problemas	Está fundamentada en ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos, en la que se solicita a los estudiantes que desarrollen soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados. Esta estrategia se puede aplicar en las siguientes asignaturas: Matemáticas, Química, Física.
Aprendizaje cooperativo	Es una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos, para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo. El “aprendizaje entre iguales”, como también se le denomina, intensifica la interacción entre los estudiantes de un grupo, de manera que cada uno aprende el contenido asignado, y a su vez, se aseguren que todos los miembros del grupo lo hacen, esta estrategia incide también en el desarrollo de todo un conjunto de habilidades socioafectivas e intelectuales, así

	como en las actitudes y valores en el proceso de formación de las nuevas generaciones.
	Son alternativas dinámicas que implican la activa y emotiva participación del sujeto que aprende en una experiencia de aprendizaje que le va a proporcionar vivencias positivas en la construcción de una noción teórica, así como de una habilidad relacionada con el saber hacer.
	Simulaciones con aparatos mecánicos, electrónicos o software que reproducen total o parcialmente un objeto, situación o proceso de la realidad objeto de estudio.
Simulación pedagógica	Otro tipo de simulación didáctica es el que tiene que ver con las personas: sus problemas, actitudes y sus relaciones interpersonales.
	La simulación consiste en que mediante un “juego” y de manera abierta y creativa, los participantes asumen la representación de una identidad o rol que no es suyo; esta experiencia se aborda desde diferentes perspectivas en situaciones objeto de enseñanza. Los juegos de roles, sociodramas y el psicodrama forman parte de este grupo de simulaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Nolasco (2014).

3.4.5 Gamificación

Una nueva propuesta de estrategias pedagógicas es la gamificación; este término es un neologismo que proviene de la palabra inglesa “gamification”. El anglicismo fue acuñado por Nick Pelling en el año 2002. Marczewski (2013) lo define como la aplicación de metáforas de juego para tareas de la vida real que influyen en el comportamiento y mejoran la motivación y el compromiso de las personas que se ven implicadas. Zichermann y Cunningham (2011) la definen también, como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11).

Asimismo, Lee, Ceyhan, Jordan-Cooley y Sung (2013) exponen que la gamificación, utilizada correctamente, es una herramienta para que los estudiantes se interesen de manera activa

en el proceso de aprendizaje, no sólo como receptores de conocimiento, ya que por medio de las mecánicas y dinámicas de juego las actividades tradicionales de enseñanza-aprendizaje pueden adquirir un matiz atractivo, producto de las nuevas experiencias y hábitos. Es fundamental estudiar a profundidad las actitudes que se desean modificar en los estudiantes y el tipo de jugadores-alumnos al que se dirigen con la estrategia de gamificación, ya que las mecánicas y dinámicas que se emplean dependen directamente de estos factores.

Los autores antes mencionados, defienden que la finalidad de toda actividad que incorpore los mecanismos y principios de la gamificación es influir en la conducta psicológica y social del jugador. Mediante el uso de ciertos elementos presentes en los juegos (insignias, puntos, niveles, barras, avatar) los jugadores incrementan su tiempo en el juego, así como su predisposición a seguir en él. En este sentido, si se aplica la gamificación en el ámbito educativo aunando aprendizaje y juego, se consigue que el proceso educativo y formativo resulte más atractivo para el estudiante, aumentando su motivación y predisposición hacia los contenidos escolares. A continuación, se enlistan una serie de programas tecnológicos que facilitan las actividades de gamificación. Sin embargo, cabe destacar que esta no es exclusiva de los entornos en línea, ya que puede llevarse a cabo a partir de adecuación que los y las docentes prevén en las aulas regulares, como parte de su ejercicio pedagógico.

Tabla 3.9 *Herramientas tecnológicas de gamificación*

Herramienta	Definición
Elever	Esta aplicación educativa se basa en micro procesos educativos. Su objetivo principal es alcanzar determinadas competencias mediante la ejecución de pequeños ejercicios. Su característica principal es que tiene varias versiones, tanto para estudiantes como para docentes, respetando el rol de ambos en el aula de clases.
@MyClassGame	Es una herramienta web dirigida a los docentes, buscando la participación y motivación en estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esta plataforma se puede usar en cualquier nivel educativo y se puede vincular la cuenta de Google con la plataforma para beneficiar al docente de los recursos de Google Classroom.

ICuadernos	Dirigida a infantes, esta aplicación introduce a los estudiantes a conocimientos básicos de Matemáticas y lecto-escritura. También se encuentran ejercicios básicos para el desarrollo intelectual y motriz.
Ta-tum	Es una plataforma que incentiva en los niños, niñas y adolescentes, el hábito de la lectura. Está disponible para los sistemas operativos iOS, Android y para el navegador Chrome.
Ciencia divertido Quiz Juego	Es una aplicación para dispositivos móviles y tabletas, para responder una cadena de preguntas de selección simple aplicadas a la ciencia.
Brainscape	Aplicación para dispositivos móviles y tabletas, disponibles en los sistemas operativos iOS y Android, para que los profesores puedan diseñar juegos tipo flashcards.
Knowre	Consiste en una plataforma web, donde se refuerzan los conocimientos de Matemáticas, mediante un juego interactivo. Incluye retos sobre Álgebra y Geometría y busca ser una herramienta de apoyo a las clases tradicionales de estas materias.
Cerebriti	Es una herramienta multiplataforma, con la cual los alumnos pueden diseñar juegos educativos o bien participar de los juegos elaborados por otros usuarios. Es una herramienta gratuita y puede afianzar procesos para cualquier modalidad de la educación.
Minecraft: Education Edition	Es una versión del popular videojuego Minecraft, pero adaptada a los procesos educativos, siendo uno de los más claros ejemplos de gamificación.
Pear Deck	Es una plataforma dirigida a los docentes, con la que pueden mejorar sus presentaciones y optimizar sus explicaciones. Permite la comunicación bidireccional del proceso educativo empleando el recurso tecnológico.
Kahoot!	Es una plataforma web; se pueden crear juegos educativos o participar de los elaborados por especialistas, fácil de emplear, se pueden aprovechar sus características para fomentar la confianza en el aula de clases.

Edmodo	Es una red social para el ámbito educativo, con la que se pueden obtener insignias, mediante la asignación de labores y ejercicios a los participantes.
Classcraft	Es una plataforma visual, cuya principal función es el juego de roles, se pueden ir realizando avances de los personajes mediante el aprendizaje cooperativo y desarrollo del conocimiento.
CodeCombat	Es un videojuego en donde se aprende a programar, solucionando situaciones y problemas cada vez más complejos.
ChemCaper	Esta es una aplicación para dispositivos móviles y tabletas, disponibles para sistemas operativos iOS y Android; los estudiantes pueden aprender fundamentos de Química.
Quizizz	Con esta herramienta los docentes pueden elaborar test para ser aplicados en tiempo real. Permite compartir instrumentos de evaluación con otros colegas y pueden ser enviadas para realizar en casa.
Genially	Multiplataforma para crear instrumentos que permiten gamificar el aula creando: presentaciones, infografías, ilustraciones, entre otros.
Arcademics	Es una compilación de juegos en línea en la que participan simultáneamente varios jugadores.
Trivinet	Plataforma de trivias para jugar en línea, se puede configurar para que los estudiantes lo solucionen de forma colaborativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Educación 3.0 (2021).

3.4.6 Blended learning

A partir de la educación a distancia es que surge esta propuesta educativa conocida como blended learning. En esta se combinan las clases magistrales con los ejercicios, estudios de caso, juego de roles, grabaciones de video y audio, además de asesorías y tutorías. En sus inicios, el blended learning se forjó en el mundo empresarial, en el diseño de cursos para que los trabajadores se sigan formando en su lugar de trabajo o estudio, en reemplazo de la capacitación a distancia e instrucción programada, instituida a través de manuales, tutoriales, test y videos. Propiamente, el blended learning viene a sustituir el tiempo residencial periódico de la educación a distancia, por una

instrucción fundada principalmente en la web y los diversos recursos electrónicos; tornándose éstos, en una medida del ahorro y la rentabilidad de la capacitación (Turpo, 2010).

En sus inicios, el B-learning -como también se le conoce-, irrumpe como una formación alternativa de carácter mixto o híbrido, que mezcla técnicas del E-learning (la distribución online de materiales a través de páginas web, foros de discusión y/o correo electrónico) con los métodos tradicionales de enseñanza (conferencias, debates, seminarios o tutorías) (Graham, 2005). La finalidad de esta modalidad es la de superar las barreras de tiempo y espacio, para que progresivamente se acceda a los recursos, desde cualquier lugar y en cualquier momento; propiciando el ajuste del proceso a las características de los participantes.

Esta estrategia de enseñanza se ha potencializado en los últimos dos años a raíz de la pandemia por Covid-19. Se prevé que sea una vía alterna hasta que el país se encuentre en condiciones óptimas para el regreso a clases de forma presencial en su totalidad; esta propuesta ha sido adaptada en México como educación híbrida, en la que los y las docentes proporcionan actividades para realizar en casa, ya sea través de medios tecnológicos, que no se limitan únicamente a la conexión a internet, sino también, a otros medios de comunicación como la televisión, y los contenidos se fortalecen con sesiones presenciales o reuniones a través de plataformas como Google Meet, Zoom o Classroom, complementando de esta forma los contenidos curriculares en todos los niveles educativos.

3.4.7 Aprendizaje cooperativo

Johnson, Johnson y Holubec (1999) explican qué es el aprendizaje cooperativo: aprender es algo que los estudiantes hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador, requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los estudiantes escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos

reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

El trabajo cooperativo añade un matiz importante al trabajo en equipo: no se trata solo de hacer una misma cosa entre todos los miembros de un equipo, sino también –sin descartar esto– hacer cada uno algo que enriquezca la actividad – lo cual no debe coincidir, necesariamente, con lo que hacen sus compañeros de equipo–, pero al servicio de una pequeña comunidad– de un equipo, de un grupo clase que persigue objetivos comunes: aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, para lo cual se ayudan unos a otros. Asimismo, Freinet (1979) señala que “en esta actividad es necesario reconsiderar la noción misma de trabajo en equipo y de trabajo cooperativo. Trabajar en equipo o en cooperativa no significa necesariamente que cada miembro haga el mismo trabajo. Al contrario, cada uno debe conservar al máximo su personalidad, pero al servicio de una comunidad” (p.182).

No existe un método ideal para el trabajo cooperativo, sin embargo, Ovejero (1990); Echeita y Martín (1990) y Parrilla (1992) proponen como alternativa una serie de métodos, cada uno de los cuales, puede ser más útil para enseñar según a quién, según qué contenidos y según en qué circunstancias. Por eso, es necesario englobar en una estructura de aprendizaje cooperativa, en la cual se interrelacionan una gran variedad de elementos: instrumentos, técnicas, estrategias, agrupamientos diversos de estudiantes, actividades más abiertas o dirigidas, mecanismos de ayuda estudiante/ estudiante y profesor/ estudiante, recompensas individuales y grupales. Dentro de este marco más amplio, se pueden abordar algunas técnicas específicas que pueden encaminar al estudiantado a establecer entre ellos relaciones de cooperación (Pujolàs, 2002). A continuación, se observa una breve descripción de algunas de estas técnicas de aprendizaje cooperativo.

Tabla 3.10 *Técnicas de aprendizaje cooperativo*

Técnica	Descripción
El rompecabezas (Jigsaw)	Esta técnica es útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes, por ejemplo: Literatura, Historia, Ciencias Experimentales. Consiste en una serie de pasos: a) Dividir la clase en grupos heterogéneos de cuatro o cinco miembros cada uno.

	b) El material de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos. c) Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar. d) Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un “grupo de expertos”, donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas. e) A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.
Grupos de investigación (“Group-Investigation”)	También conocido como trabajo por proyectos o método de proyectos. • Elección y distribución de subtemas: los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación. • Constitución de grupos dentro de la clase: la libre elección del grupo por parte de los estudiantes puede condicionar su heterogeneidad. El número ideal de componentes oscila entre tres y cinco. • Planificación del estudio del subtema: los estudiantes y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla). • Desarrollo del plan: los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada grupo y les ofrece su ayuda. • Análisis y síntesis: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. Realizan un resumen y la presentan al resto de la clase.

	• Presentación del trabajo: una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir. • Evaluación: el profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en grupo y la exposición.
STAD (“Student Team - Achievement Divisions”)	Se caracteriza por una cooperación intragrupal y la competencia intergrupala. • En esta se constituyen grupos heterogéneos de cuatro o cinco miembros. Estos grupos están constituidos por estudiantes con bajo, medio y alto rendimiento y, por supuesto, de diferentes clases sociales, culturales y étnicas. Se pretende, con ello, la búsqueda de la máxima heterogeneidad entre cada equipo a fin de que cada grupo se conforme como un “microcosmos” de toda el aula. • En un primer momento, el personal docente presenta la explicación de la cuestión objeto de aprendizaje y, posteriormente, cada equipo y sus integrantes trabajan para dominar la lección. • Durante este proceso, en el que se puede trabajar individualmente o en parejas, van turnándose para hacerse preguntas, discuten en grupo y utilizan cualquier otra herramienta para aprender el material. • Al final, el profesor evalúa a cada estudiante individualmente. La calificación que ha obtenido cada estudiante se transforma en una puntuación para el equipo por medio de un sistema conocido como "rendimiento por divisiones". • En última instancia, se realizan pruebas individuales, y los resultados de estas se traducen en puntuaciones de equipo mediante un sistema conocido como “rendimiento por divisiones”. El personal docente evalúa de acuerdo con grupos de nivel homogéneos (en lugar de realizar una comparativa con el conjunto de la clase). Aquellos equipos ganadores serán los que reciban la recompensa.
TGT (“Teams - Games Tournaments”)	Esta técnica es muy similar a la anterior, solo que en lugar de exámenes individuales al final de cada tema se realiza un torneo en el que los estudiantes de los diferentes grupos pugnan entre sí. Se forman equipos de tres alumnos distribuidos de manera equitativa: los tres estudiantes que

obtuvieron la puntuación más alta en el último torneo forman el equipo número uno, los tres siguientes el número dos. Como en el STAD, los estudiantes formarán parte de equipos de competición de capacidad homogénea y cada uno tiene la oportunidad de contribuir a la puntuación de su grupo.

- Se forman equipos de base, heterogéneos por lo que se refiere al nivel de rendimiento de sus miembros, y el profesor les indica que su objetivo es asegurarse que todos los miembros del equipo se aprendan el material asignado.
 - Los miembros del equipo estudian juntos este material, y una vez aprendido empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas. Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y una hoja con las respuestas correctas.
 - Cada estudiante juega en grupos de tres, con dos compañeros de otros equipos que tengan un rendimiento similar al suyo, según los resultados de la última prueba que se hizo en la clase.
 - El profesor entrega a cada equipo un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos cooperativos.
 - Los alumnos de cada trío toman, uno tras de otro, una ficha del montón (que está boca abajo), lee la pregunta y la responde. Si la respuesta es correcta, se queda la ficha. Si es incorrecta, devuelve la ficha debajo del montón.
 - Los otros dos estudiantes pueden refutar la respuesta del primero (empezando por el que está a la derecha de éste) si creen que la respuesta que ha dado no es correcta. Si el que refuta acierta la respuesta, se queda la ficha. Si no la acierta, debe poner una de las fichas que ya ha ganado (si tiene alguna) debajo del montón.
 - El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas. El miembro del trío que, al final del juego, tiene más fichas gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo, obtiene 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos.
 - Los puntos que ha obtenido cada integrante del trío se suman a los que han obtenido sus compañeros de equipo de
-

	base que formaban parte de otros tríos. El equipo que ha obtenido más puntos es el que gana. En este juego, todos los miembros de cada equipo de base tienen la misma oportunidad de aportar la misma cantidad de puntos para su equipo, porque todos compiten con miembros de otros equipos de una capacidad similar.
TAI ("Team Assisted Individualization")	Su principal característica radica en que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada: todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un programa específico. Es decir, la tarea de aprendizaje común se estructura en programas individualizados o, mejor dicho, personalizados para cada miembro del equipo. En estos equipos los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo. Se pretende respetar, con ello, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada estudiante, sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo.
Jigsaw II	Es una variante de la técnica "Jigsaw" en la cual, como en esta, los diferentes miembros del equipo estudian una parte del tema y cooperan entre ellos -tanto en el "grupo de expertos" como en su equipo original- para que todos los miembros puedan tener una visión cuanto más completa mejor del tema objeto de estudio. El Jigsaw II añade al Jigsaw original el hecho de establecer una competencia entre los diferentes equipos a partir de unas puntuaciones grupales. En cambio, en el Jigsaw II se utilizan los materiales curriculares ordinarios (por ejemplo, el libro de texto) y, por lo tanto, todos los alumnos disponen de toda la información. En este sentido, no se ven "forzados" a cooperar. Por esto, en esta versión, se les incentiva a cooperar, a ayudarse mutuamente, para obtener una mejor calificación individual a partir de la cual se determina una puntuación grupal en competencia con la puntuación obtenida por los demás grupos.
Tutoría Entre Iguales ("Peer Tutoring")	Este recurso se sustenta en la colaboración que un estudiante dispensa a un compañero de clase que ha formulado una demanda de ayuda. Existe una estructura de aprendizaje cooperativa, pero no ya en grupos reducidos y heterogéneos,

sino recurriendo a una dualidad: parejas de estudiantes de un mismo grupo. Es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales con base a una relación diádica entre los participantes.

- El estudiante tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero.
- La ayuda que proporcione el tutor a su compañero debe tomar la forma de explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas. Tanto el hecho de recibir respuestas con la solución explicitada, como no recibir ayuda a una demanda, comporta, evidentemente, un efecto negativo sobre el rendimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ovejero, 1990; Echeita y Martín, 1990; Parrilla, 1992.

3.4.8 Adaptación de acceso

Las adaptaciones curriculares son el instrumento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza. Por tanto, son modificaciones que se realizan en la programación curricular común para entender las diferencias individuales del alumnado. Son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que estudiantes que están por debajo o por encima del promedio puedan participar y beneficiarse de la enseñanza (Galve y Trallero, 2002). Cualquier estudiante puede requerir en un momento determinado una serie de ajustes individuales del currículo común, ya que esto forma parte de la lógica de ajuste de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada uno (Blanco, 2017).

Los diferentes tipos de adaptaciones curriculares de acuerdo con Ruiz (1988) y la Dirección General de Educación Especial (2009) son:

1.- Adaptaciones curriculares de acceso al currículo: son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación; que van a facilitar que algunos estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado. Suelen responder a las necesidades específicas de un grupo limitado de estudiantes, especialmente de aquellos con deficiencias motoras o sensoriales. Pueden ser de dos tipos:

- a) Físico-ambientales: recursos espaciales, materiales y personales. Por ejemplo: eliminación de barreras arquitectónicas -como las rampas y pasamanos-, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado.
- b) De acceso a la comunicación: materiales específicos de enseñanza - aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos como máquinas perforadoras de código Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, Lengua de Señas, adaptación de textos, adaptación de material gráfico, indicadores luminosos para alumnos sordos. Proporcionar al estudiante los equipos y materiales específicos que necesite tales como: prótesis auditivas, máquina Perkins, o el Optacón -que mediante un lector óptico permite a los y las estudiantes, leer textos escritos a través del tacto-, cuadernos de prelectura o regletas en Braille, láminas de papel plastificado que marcan en relieve lo que se dibuja o escribe, libros hablados o grabaciones de textos leídos.

2.- Adaptaciones para sobredotación intelectual: enriquecimiento curricular.

3.- Adaptaciones curriculares individualizadas: son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un estudiante con el fin de responder a sus NEAE. Pueden ser de dos tipos:

- No significativas: modifican elementos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, tipología de los ejercicios o manera de realizar la evaluación. También pueden suponer pequeñas variaciones en los contenidos.
- Significativas o muy significativas: suponen priorización, modificación o eliminación de contenidos, propósitos, objetivos nucleares del currículum, metodología. Se realizan desde la programación (Ruiz, 1988).

A partir de todos los modelos y propuestas pedagógicas que se han revisado a lo largo de este capítulo, el presente trabajo se desarrolla retomando el paradigma constructivista social en el que los individuos buscan la comprensión del mundo en el que viven y trabajan, donde se desarrollan significados subjetivos de sus experiencias, significados dirigidos hacia ciertos objetos o cosas (Crotty, 1998).

Considerando además, que hoy en día, abordar el tema de inclusión educativa engloba procesos asociados a la discapacidad, la formación docente, las actitudes de la comunidad escolar ante la diversidad; puesto que estos estudiantes requieren de un tipo de atención específica y personal, para dar respuesta a sus necesidades educativas y con ello mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, en México el Sistema Educativo ha centrado sus esfuerzos en la promoción de la inclusión desde las expectativas de los estudiantes y las familias y no desde las necesidades formativas de los y las docentes, siendo ellos los principales generadores de prácticas inclusivas; debido a ello es que esta investigación tuvo como finalidad la identificación de las principales estrategias pedagógicas que los profesores llevan a cabo en sus aulas de forma convencional y que a lo largo de su práctica docente han resultado favorecedoras para cubrir las necesidades de todos los estudiantes, y de este modo promover y generar inclusión educativa.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

CAPÍTULO 4. MÉTODO

Para responder a los objetivos planteados en este proyecto de investigación el diseño metodológico es de corte cualitativo, lo que supone un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano (Creswell, 2009). En su más amplio sentido, la metodología cualitativa produce datos descriptivos que se originan en las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1984).

La investigación tiene un alcance descriptivo, este tipo de investigación busca especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Se desarrolló en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) lo que corresponde a un diseño transversal.

4.1 Escenario

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo cuenta con siete Bachilleratos Generales; cinco de ellos ubicados en Morelia y dos en Uruapan. El plan de estudios se integra por seis semestres académicos: los cuatro primeros semestres forman el tronco común, en el cual se proporciona una formación integral básica y los últimos dos semestres forman la fase propedéutica, su finalidad es la de preparar a los estudiantes para poder continuar estudios de nivel licenciatura en áreas específicas, que son: Ciencias Económico - Administrativas, Ciencias Histórico - Sociales, Ciencias Químico - Biológicas e Ingeniería y Arquitectura. Para esta investigación se recopiló la información de docentes de seis de los siete Bachilleratos de la UMSNH.

- a) Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo (Prepa 1).
- b) Escuela Preparatoria “Ing. Pascual Ortiz Rubio” (Prepa 2).
- c) Escuela Preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón” (Prepa 3).
- d) Escuela Preparatoria “Isaac Arriaga” (Prepa 4).
- e) Escuela Preparatoria “Lic. Eduardo Ruíz Álvarez” (Prepa 6).
- f) Escuela Preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas” (Prepa 7).

Cada institución tiene su propia estructura organizacional que consta de:

H. Consejo técnico

Regente

Vicerregente

Secretario académico

Secretario administrativo

4.2 Participantes

La muestra para la selección de los participantes fue no probabilística por conveniencia, de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) es no probabilístico, ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino que, obedece a los criterios de la investigación. Consiste en elegir un conjunto de personas con las características que se han determinado y que de modo voluntario han manifestado su disposición a participar (Cochran, 1976). Para esta investigación, se eligió a nueve participantes que cumplieron con los siguientes criterios de:

Inclusión:

- Que participen de manera voluntaria.
- Que tengan experiencia en la atención de estudiantes con algún tipo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- De formación inicial universitaria distinta a la pedagógica.
- Con un mínimo de antigüedad de tres años en la docencia.

Exclusión:

- Que posean formación inicial pedagógica.
- Que no tengan ninguna experiencia atendiendo estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Que tenga menos de tres años en la docencia.

Eliminación:

- Que no concluyan alguna de las fases de la investigación.

4.3 Ordenamiento de datos sociodemográficos

Los participantes de la investigación fueron cinco profesores y cuatro profesoras del Bachillerato Nicolaíta, de seis de las siete Preparatorias, incluidas la Prepa uno, dos, tres, cuatro, ubicadas en la ciudad de Morelia y las Prepas seis y siete, con sede en Uruapan. La edad de los y las docentes oscila entre los 32 y 54 años, y su experiencia en la docencia es de entre 13 y 30 años, la formación profesional de cada uno varía como se muestra a continuación; se encontró que la mayoría de los profesore y profesoras, además de cursar su carrera universitaria distinta a la pedagógica, dentro de su formación continua, se han preparado en posgrados relacionados con la educación.

Tabla 4.1 *Datos sociodemográficos de los participantes*

Entrevista	Seudónimo	Sexo	Edad	Formación Profesional	Años en la docencia	Institución
1	Flor	Mujer	40 años	Cirujano dentista	15 años	Prepa 1
				Maestría en Educación		Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo
2	Gerardo	Hombre	32 años	Doctorado en educación	18 años	
				Licenciado en Derecho		Prepa 2
				Maestría en humanidades		Escuela Preparatoria “Ing. Pascual Ortiz Rubio”
				Doctorado en derecho		
				Doctorado en ciencias de la educación		
				Teachers training course		

3	Marcela	Mujer	48 años	Licenciada en Contaduría	20 años	Prepa 7
				Maestría en tecnología educativa		Escuela Preparatoria "Gral. Lázaro Cárdenas"
				Maestría en competencias docente para la acción educativa		
				Doctorado en técnicas de aprendizaje		
4	Alexa	Mujer	46 años	Química Farmacobióloga	15 años	Prepa 3
				Maestría en tecnología educativa		Escuela Preparatoria "José Ma. Morelos y Pavón"
5	Leonardo	Hombre	47 años	Ingeniería civil	21 años	Prepa 6
						Escuela Preparatoria Lic. Eduardo Ruíz Álvarez
6	Arturo	Hombre	38 años	Licenciado en Derecho	15 años	Prepa 4
				Maestría en gestión de la calidad		Escuela Preparatoria "Isaac Arriaga"
7	Alfredo	Hombre	54 años	Ingeniería Química	30 años	Prepa 3
						Escuela Preparatoria "José

				Maestría en educación		Ma. Morelos y Pavón”
				Química Farmacobióloga		Prepa 1
8	David	Hombre	39 años	Maestría en Docencia y Desarrollo de Competencias	17 años	Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo
				Arquitectura		Prepa 6
9	Ana	Mujer	42 años	Maestría en evaluación	13 años	Escuela Preparatoria Lic. Eduardo Ruíz Álvarez

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los participantes.

4.4 Técnicas/instrumentos

1. Formulario de Google

Para la recolección de información inicial y la selección de la muestra, se envió en un primer momento un Cuestionario, elaborado en el formato de Formularios de Google, a través de la coordinación de Bachilleratos, y otros profesores informantes; el mismo formulario se distribuyó a los profesores y profesoras que imparten clase en las Preparatorias por otras vías como lo son: el correo electrónico institucional y su teléfono personal, a partir de ellos se seleccionó a aquellos que reunían los criterios de inclusión.

2. Entrevista a profundidad

Este tipo de entrevista se define como una técnica de investigación cualitativa, “consiste en encuentros repetidos, cara a cara, entre el investigador y sus informantes, los cuales se orientan a

entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1984).

4.5 Procedimiento

4.5.1 Pilotaje de técnicas

Para contactar a los profesores, en un primer momento, se construyó un formulario de Google (Ver anexo 1) a este se le realizaron dos pilotajes, el primero de ellos con cinco profesores y el segundo -con correcciones-, se piloteo con 22 docentes que cubrían los criterios de inclusión, pero que no pertenecían al Bachillerato de la UMSNH. A partir de ello, se dio formato a la última versión del Cuestionario, los datos proporcionados en los pilotajes se analizaron en una tabla de Excel que arroja la plataforma de Google.

Así mismo, se elaboró una guía de entrevista, la cual se piloteo con tres profesores que cumplían parcialmente los criterios de inclusión, puesto que no eran docentes del Bachillerato de la UMSNH. Se encontraron preguntas ambiguas y reiterativas en la guía de entrevista por lo que se hicieron las correcciones pertinentes. La información se analizó en primera instancia como una transcripción y posteriormente, en una tabla de categorías y subcategorías de análisis. La recolección de información se llevó a cabo en dos fases las cuales se describen a continuación:

4.5.2 Primera fase: Identificación de los profesores y selección de la muestra

Para el ingreso al campo de investigación, se contactó con autoridades del Bachillerato de la UMSNH, se hizo el primer contacto vía telefónica con la coordinadora del Bachillerato, posteriormente se elaboró y envió la carta de presentación del investigador (Ver anexo 4) con las especificaciones de la investigación, junto con el formulario de Google Form para la selección de los participantes, el cual tenía la finalidad de identificar profesores que cumplieran los criterios de inclusión; sin embargo, esta opción se descartó dada la baja participación de docentes, más adelante se optó por contactar a los profesores de los diferentes Bachilleratos a través de sus números telefónicos, dichos contactos fueron brindados por profesores-porteros que tienen contacto directo con los y las docentes de las Preparatorias.

4.5.3 Segunda fase: Entrevistas a profundidad

Una vez seleccionados los participantes de la investigación, se procedió a la última fase. A cada profesor se le hizo la invitación, se le envió el consentimiento informado (Ver anexo 5) y se acordó una reunión por Google Meet, para llevar a cabo la entrevista a profundidad. Cada una de las entrevistas fue videograbada con autorización de los y las docentes, para su posterior transcripción y análisis; los tiempos de cada entrevista variaron entre 60 y 90 minutos.

4.6 Consideraciones éticas

Para la captura de información fue necesario el acercamiento con las autoridades de las instituciones, y con otros profesores-porteros se contactó vía telefónica con informantes clave, a cada uno se le envió la carta de presentación donde se especificaron los objetivos de la investigación, el trato confidencial de la información personal de los profesores que participaron en la investigación y la devolución de la información. En el formulario de Google Forms, también se especificaron los objetivos de forma general y un correo de contacto para aclarar dudas. Una vez seleccionados los participantes mediante la revisión de las respuestas del formulario de Google, a los profesores que cumplían con los criterios de inclusión, se les envió el consentimiento informado para su revisión y firma, en este documento se especifican claramente el objetivo y los alcances de la investigación, también se estipula la privacidad de su información personal, así como el manejo de esta para fines meramente investigativos. Una vez obtenido el permiso se procedió con la recolección de datos. Se propuso la devolución de los resultados de la investigación a las instituciones para su difusión, futuras investigaciones y/o intervenciones.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas a profundidad fueron transcritas y analizadas en el programa Atlas Ti 7. Y para el análisis de la información tanto de la entrevista como de los datos generados a través del formulario de Google, se realizó un análisis de contenido, el cual es “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (Bardin , 1996, p.32).

A partir del análisis de la información proporcionada en las entrevistas se generaron las siguientes categorías:

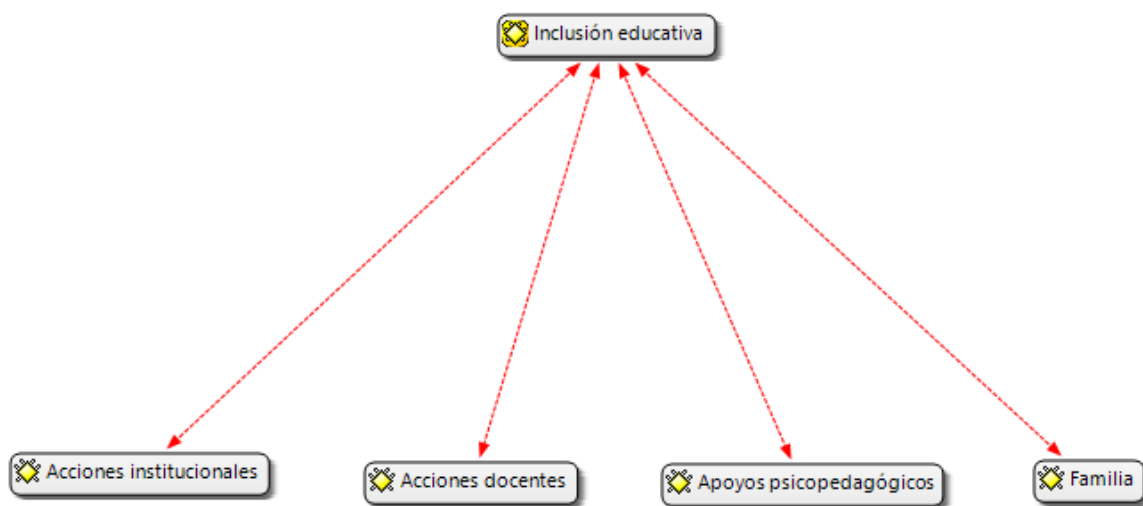
- 1) Inclusión educativa
- 2) Estrategias pedagógicas
- 3) Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
- 4) Retos ante la inclusión
- 5) Necesidades formativas

Posteriormente, y en un primer momento, se enuncian las redes de categorías y subcategorías generadas a partir del análisis de los datos obtenidos, que se construyeron partiendo de los objetivos de la investigación: identificación de estrategias pedagógicas ante la inclusión; necesidades formativas de los y las docentes y principales Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el Bachillerato Nicolaíta. Adicionalmente, se realizó un análisis a posteriori de acuerdo con la información contenida en las entrevistas, realizadas con las y los profesores que participaron en la investigación, fueron analizadas con el programa Atlas Ti 7. Finalmente, se presenta la sistematización de los discursos generados durante las entrevistas a profundidad a cada uno de los y las docentes.

5.1 Red de categorías

La primera categoría es la de inclusión educativa en el Bachillerato Nicolaíta; en esta se identificaron tres subcategorías, por un lado, las acciones institucionales, las que los profesores realizan de forma particular y, por otra parte, el apoyo que brinda el departamento psicopedagógico en el seguimiento de estudiantes con NEAE, así como el apoyo familiar en el proceso inclusivo.

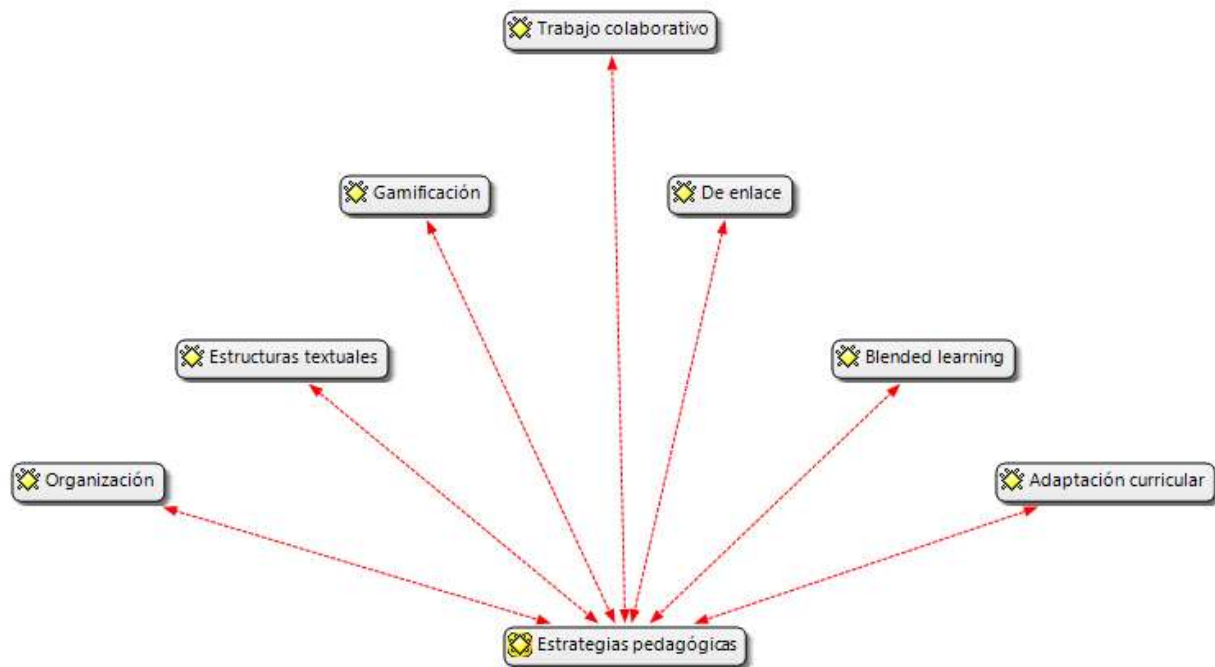
Figura 1. *Inclusión educativa*



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a profundidad con el programa Atlas Ti 7.

La segunda categoría es la de estrategias pedagógicas que emplean los y las docentes ante la inclusión y en esta se identifican siete subcategorías que se pueden observar en la figura 2.

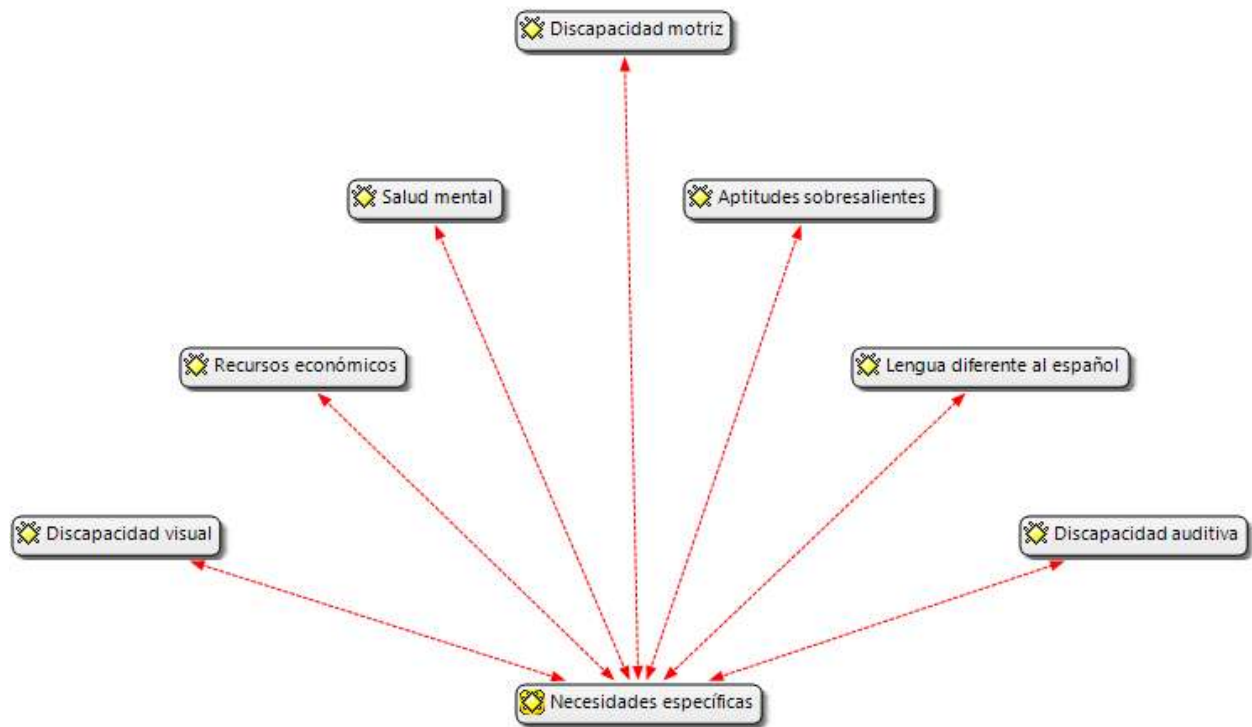
Figura 2. *Red de Estrategias pedagógicas*



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a profundidad con el programa Atlas Ti 7.

La tercera categoría corresponde a las principales Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que se identificaron en el análisis de las entrevistas.

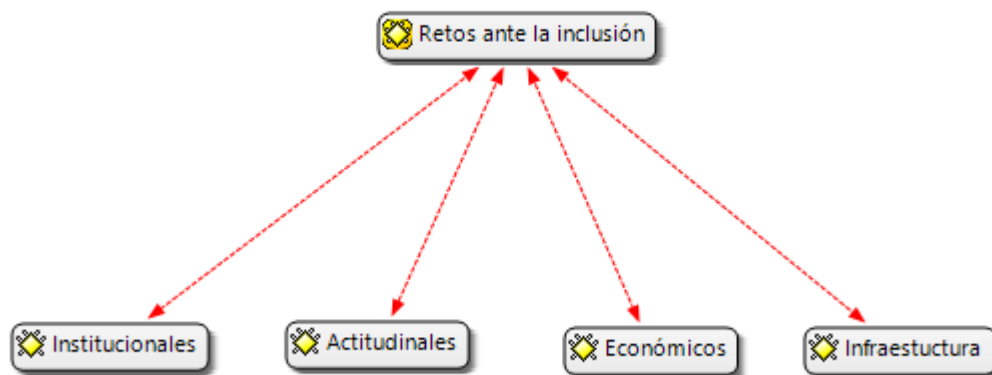
Figura 3. *Red de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a profundidad con el programa Atlas Ti 7.

La cuarta categoría hace referencia a los retos que las y los profesores identifican desde el ámbito económico, la infraestructura de sus instituciones y las actitudes que les impiden que la inclusión se concrete en el Bachillerato Nicolaíta.

Figura 4. *Red de Retos ante la inclusión*



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a profundidad con el programa Atlas Ti 7.

Finalmente, la quinta categoría de análisis es la de necesidades formativas de los y las docentes ante la inclusión educativa en el Nivel Medio Superior. En esta también se plantean algunas sugerencias que ellos y ellas proponen para la inclusión de estudiantes con NEAE.

Figura 5. *Red de Necesidades formativas*



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a profundidad con el programa Atlas Ti 7

5.2 Categorización de los discursos

Los discursos más significativos recopilados de las entrevistas a profundidad en cada una de las categorías con su correspondiente subcategoría se describen a continuación. Se agruparon de esta forma con el apoyo del programa Atlas Ti 7, para facilitar su análisis; generando interpretaciones a partir de las reflexiones.

5.2.1 Categoría: Inclusión educativa

La inclusión educativa de acuerdo con la UNESCO (1994) es un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes, por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades y, reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones, de contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que cubre a todos los estudiantes del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos.

Subcategorías

5.2.1.1 Acciones institucionales ante la inclusión

Bonilla, Fernández y Vázquez (2019) plantean que la inclusión educativa es una filosofía de intervención que orienta la atención de la comunidad de un centro escolar hacia la diversidad de todos sus estudiantes. En este sentido, para que la inclusión sea posible se debe contar con estrategias institucionales que permitan indicar cual es el camino hacia dicha inclusión. Los profesores identifican las siguientes acciones institucionales en las que se promueve el tema de inclusión.

“...la universidad ha generado diversos esfuerzos y algunos programas, me acuerdo hace algunos años, había un programa para la atención de estudiantes de comunidades originarias o indígenas, para atender precisamente esas necesidades especiales, como que no dominaban el lenguaje español y la incorporación de docentes que manejaran esas lenguas, y que pudieran ayudarles a reforzar en su desarrollo académico. Se han desarrollado varios instrumentos en la universidad, erradicando la violencia de género y políticas para el desarrollo de procesos de inclusión, de igualdad. En la Preparatoria hubo una modificación a la infraestructura, se colocaron algunos pasamanos, algunas rampas,

se han ofertado cursos dentro de los programas de capacitación para los docentes, en materia de igualdad, en materia de inclusión [...]” (E.6, Arturo).

“...la Preparatoria número 6 que está instalada en Uruapan una Preparatoria con una infraestructura relativamente nueva. Estamos celebrando cerca del 60 aniversario si no me equivoco (...). Entonces, es una infraestructura novedosa, a base de pasillos, edificios principales, una plaza de acceso, un estacionamiento, algunas canchas de basquetbol y sí recientemente, te voy a poner un número para no equivocarme, yo creo que aproximadamente hace unos entre 5 y 8 años se hicieron las rampas para discapacitados, para poder circular sobre los pasillos, pero hay dos tipos de aulas, las aulas de los primeros semestres son de tipo visual de Cinema [...]” (E.5, Leonardo)

“...nos dan una formación, sobre todo, la universidad Michoacana ofrece algunos talleres o diplomados como es el curso en formación de tutorías, en el cual, a los maestros se nos enseñan ciertas herramientas para poder ser incluyentes, poder ser inclusivos [...]” (E.2, Gerardo).

En la división del Bachillerato de la UMSNH se realiza acciones que favorecen la inclusión educativa, tales como: mejoras en la infraestructura, fortalecimiento al programa de tutorías, talleres y cursos relacionados al tema de inclusión y equidad, lo que denota un paso importante entre la visualización de la diversidad y las acciones incluyentes que permiten la educación para todos.

5.2.1.2 Acciones docentes ante la inclusión

Los maestros y maestras juegan un papel fundamental y decisivo en el proceso de la inclusión educativa, son los protagonistas al igual que los estudiantes en este proceso. Debido a ello es necesario que cuenten con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia rápidamente (Casanova y Rodríguez, 2009). A partir de lo anterior, se describen las acciones que desde el esfuerzo individual los profesores y profesoras participantes realizan ante la inclusión de estudiantes con NEAE.

“...considero que aquí, el tema a veces lo hacemos como muy complejo, cuando en realidad todos podemos hacer acciones de inclusión, todos hacemos a lo mejor sin darnos cuenta esta actividad de incluir, esta actividad de integrar, esta oportunidad que tenemos de ser parte de algo en concreto, yo como docente la verdad, algo que a mí me gusta mucho es conocer a los estudiantes. Yo en mi primer día de clases con ellos, hago un diagnóstico para conocer la forma como ellos aprenden, qué intereses tienen, cuáles son sus características, para sobre de eso establecer mis estrategias para mi plan de trabajo, dentro del aula, entonces a mí sí me gusta el indagar un poquito más para poder atender a mis chicos [...]” (E.3, Marcela).

“...he estado incluso participando, como en algunos colectivos, como en el grupo de facto que ayuda a las personas de la comunidad sorda, a las personas de la comunidad gay, ayuda a las personas de la comunidad indígena, entonces, particularmente, sí tengo esa formación de ser incluyente, es decir, que yo creo que la educación ahora debe ser basada en la experiencia del aprendizaje del alumno, es decir, que el propio alumno construya sus conocimientos, a partir de sus propios contextos y herramientas, y la institución así debería ofrecerla, es decir, dejar de tratar igual a los desiguales [...]” (E.2, Gerardo).

“...cursos sí, sí he tomado uno, una hermana mía trabajaba en la SEP y ella me invitaba a algunos cursos a los que yo podía acudir y tome uno de inclusión, se me hizo muy interesante, nos estaban enseñando Braille como escribir, como leerlo, para nosotros de esa misma forma apoyar a esos estudiantes, pero más que nada fue referente a cómo tratar de hablar con ella (Braille), no de enseñanza en específico, pero solamente he ido a uno, me gustaría tomar más cursos” (E. 4, Alexa).

“...cuando estaba como representante de la secretaria, el departamento interactúa con la secretaría académica y dentro de este programa de charlas y talleres interior de la preparatoria, adicionalmente las capacitaciones y los protocolos que presenta la universidad, también tenemos esa posibilidad de incorporarnos, entonces, pues sí he participado en algunas de las actividades [...]” (E.6, Arturo).

Los docentes interesados en promover cambios en miras a una inclusión educativa a futuro realizan actividades que les permite identificar las características de cada uno de sus estudiantes para contribuir en su desarrollo académico. Estas actividades no solo se centran en la inclusión educativa, también en inclusión social de grupos cuyos derechos han sido vulnerados; participando de forma individual en movimientos colectivos.

5.2.1.3 Apoyos psicopedagógicos

Para lograr dar respuesta educativa a la variedad del alumnado en cuanto a características cognitivas, culturales, y la diversidad en general, es necesario hacerlo a través de la inclusión, pero previamente es importante hacer partícipe a todos los profesionales que trabajan en el ámbito educativo, con el fin de lograr una reflexión acerca de todo lo que puede ser alcanzado. Además, esto permitirá aumentar su sentido ético y de responsabilidad, a fin de lograr esta premisa (Booth, 2006). Es por lo anterior, que se analizó en el discurso de los profesores el apoyo que reciben de otros profesionales para dar atención a todos los estudiantes en el Bachillerato Nicolaíta.

“...yo creo que es un gran avance que se cuente con departamento de psicología en las dependencias, que pueden abonar a que nosotros nos concienticemos cada vez más, pues de que no todos somos iguales, yo creo que eso es lo más importante, o sea, como que todos somos iguales menos las personas con capacidades diferentes y yo creo que todos somos diferentes y eso es lo que tendríamos que enfatizar, que todos somos personas diferentes y, por lo tanto, vamos a tener necesidades diferentes, aunque algunos tendrían algunas necesidades todavía más diferentes que otros [...]” (E.1, Flor).

“...no tenemos conocimiento de que tengamos algún otro chico que requiera apoyo por esta cuestión de discapacidad, sobre todo porque estamos en línea y a lo mejor todos los chicos que ahorita están en primer semestre o en segundo semestre no ha habido como tal un acercamiento, aunque el departamento psicopedagógico se ha dedicado a levantar encuestas y todo, pero no nos ha arrojado ningún dato ahorita de algún chico que requiera este tipo de atención” (E.3, Marcela).

“...primero, el departamento psicopedagógico hace como un rastreo desde que inician los chicos aquí en la preparatoria, se les aplica una encuesta de diversos temas, actitudes, datos generales, algunas situaciones que vean ellas (psicopedagogas), que puedan arrojar los datos para conocer alguna dificultad de aprendizaje, el desarrollo de algunas actividades [...] entonces, los profesores se dirigen, si pueden localizar algún alumno que requiera precisamente este tipo de atención o que requiera más actividades, ellos lo canalizan directamente con el departamento psicopedagógico y ya son ellos los que citan al alumno y se le empieza a dar el tratamiento adecuado, también genera lo que son talleres y cursos a lo largo del semestre [...]” (E.3, Marcela).

“...el tema del programa institucional de tutorías y es a través de los tutores que se detectan estas necesidades especiales y se les atiende, se canalizan con el área especializada, el departamento de atención psicopedagógica, la misma institución refuerza este tipo de situaciones, si el maestro detecta alumnos muy inquietos o alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, normalmente se canalizan al departamento para que se realicen los procesos de análisis, las pruebas y en su caso regresan un informe del departamento, un reporte acerca de la situación del estudiante, y el maestro puede contribuir para que el reduzca las barreras que le están obstaculizando el aprendizaje [...]” (E.6, Arturo).

En este rubro de apoyos adicionales que los profesores identifican, se reconoce la labor del departamento psicopedagógico en el seguimiento a los estudiantes con NEAE, el trato con padres de familia y la orientación a los y las docentes. Sin embargo, se hace notar que las funciones de este departamento varían en las diferentes preparatorias; para algunas el apoyo es significativo y para otras simbólico, dada la matrícula de cada institución, lo que representa un desequilibrio entre el personal que atiende a los estudiantes y la cantidad de estudiantes por plantel.

5.2.1.4 Familia

El apoyo familiar en el Nivel Medio Superior aparece en menor medida; no obstante, favorece de forma positiva en la inclusión de los estudiantes con NEAE y a la contribución con las y los profesores que los atienden. La familia es insustituible en el rol educativo, tiene un papel

fundamental en el desarrollo de los hijos. La educación de los hijos no es solo responsabilidad exclusiva de ella. Todos deben analizar y determinar cuál es su función en el proceso educativo, con el fin de contribuir al desarrollo integral del educando dando una respuesta educativa de calidad (Aguilar, Demothenes y Campos, 2020).

“...desde que yo asumí el cargo he tenido un acercamiento con los papás que no se había tenido anteriormente en la dependencia [...] generamos una reunión por semestre con padres de familia y tenemos aparte de un directorio, un grupo de WhatsApp de cada una de las secciones, entonces, en ese grupo de WhatsApp nada más es como informativo donde nosotros mandamos información acerca de inscripciones, y de talleres, alguna situación que se requiere informar [...] sí hemos tenido el acercamiento con padres de familia porque les damos seguimiento a todas las situaciones que se puedan presentar en la escuela o que se requieran” (E.3, Marcela).

“...hace 2 años, con una alumna que ni siquiera le daba clases [...] dijo -oye Gerardo, yo sé que eres muy bueno y quiero participar en el concurso de oratoria- y yo le dije -ah, pues hazle así y así-, se le ayudó, se le revisó como tutoría, como esta vocación. Ganó el concurso y al final nos fuimos a los nacionales hasta Nayarit, ahí sí me dejaron ir porque incluso aquí hubo un factor muy grande, también no me iban a dejar ir porque era una niña y querían que fuera una maestra, pero ahí la que intervino fue la madre de la niña y dijo -si no va el maestro Gerardo, no la dejó ir- [...]” (E.2, Gerardo).

5.2.2 Categoría: Estrategias Pedagógicas

Las estrategias pedagógicas corresponden a las acciones planificadas y ejecutadas por los y las docentes con el fin de facilitar el proceso educativo y emplear todos los recursos necesarios para promover el aprendizaje en los estudiantes. Desde una composición específica y observable las estrategias facilitan el desempeño del docente ante la promoción del conocimiento (Bravo, 2008). En resumen, las estrategias pedagógicas se identifican como aquellas acciones empleadas por los profesores para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes.

A través de la recolección de información, mediante entrevistas a profesores y profesoras del Bachillerato Nicolaíta, se identificó una variedad de estrategias pedagógicas empleadas por cada uno, incluyendo el uso de herramientas tecnológicas, así como nuevas propuestas de enseñanza como lo son: la gamificación o ludificación y el empleo de estrategias que implican las tecnologías de la información, como el Blended learning o aula invertida. Esto se ejemplifica a continuación:

Subcategorías

5.2.2.1 Gamificación

La gamificación es una estrategia de enseñanza innovadora, vista como un ejemplo más de continua renovación de la práctica educativa, que aplicada al ámbito educativo está convirtiéndose en tendencia en los últimos años y cada vez son más las aulas que cuentan con dinámicas basadas en el uso de los elementos de los juegos y videojuegos para propiciar el aprendizaje, la motivación y el compromiso del alumnado (Peirats, Marín, y Vidal, 2019). Este término también es conocido como ludificación, pero no debe confundirse con el simple juego, ya que se trata de una herramienta que, aplicando elementos lúdicos a ámbitos reales, motiva a los individuos a realizar tareas que a priori resultaban poco atractivas (Marczewski, 2013).

La gamificación o ludificación hace referencia a la utilización de diversos juegos que pueden involucrar el movimiento de los estudiantes y el uso de juegos tecnológicos, con la finalidad de mejorar áreas en concreto o como una forma de recompensa; se emplean para la enseñanza de contenidos temáticos en cualquier nivel educativo. A continuación, se citan los discursos de las y los profesores participantes en la investigación respecto a esta estrategia pedagógica:

“...otros juegos interactivos a través de la computadora, con estas TICS o TACS, como las quieras llamar, técnicas aplicadas al conocimiento o técnicas de la información y comunicación, lo puedes hacer, incluso hay un montón de programas que te gamifican un montón de juegos y están buenísimos, que te lo hacen hasta como concurso, de que los juntas en la misma sala y el que lleve más respuestas contestadas de manera correcta, gana [...]” (E.2, Gerardo).

“Gamificación, este es el proceso mediante el cual tú le enseñas a tu estudiante a través del juego, a través de jugar, porque acuérdate que el primer proceso que tienen la mayoría de los seres vivos, sobre todos los mamíferos, es a través del juego [...]” (E.2, Gerardo).

5.2.2.2 Trabajo colaborativo

El aprendizaje colaborativo como acción pedagógica facilita el cumplimiento de dos de los principios básicos a los que responde la educación inclusiva: el respeto a la diversidad como valor fundamental de la sociedad y como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje (...)” (Delgado, 2007, p. 51) y un segundo principio es la interdependencia positiva y eficaz entre todas las personas que conforman la comunidad educativa y que permitan el desarrollo de competencias personales, sociales, actitudinales y cognitivas, necesarias para garantizar una educación de calidad que facilite el afrontamiento de las demandas de la sociedad actual. También permite la sana convivencia de los estudiantes respetando las diferencias de cada uno y aportando sus ideas de forma dinámica y creativa. Esta estrategia es empleada en el Bachillerato Nicolaíta, como se muestra a continuación, en las entrevistas realizadas a los participantes:

“...incluir alumnos que sean sobresalientes y ¿cuál es la inclusión? pues haciéndolos parte de la tutoría par [...]” (E.1, Flor).

“...poder determinar la forma en cómo aprenden, el que no aprenden de la misma manera, que no todos tenemos las mismas inquietudes, que aprendemos de maneras diferentes, intereses diferentes y que esto nos permite llevar actividades que nos permitan que todos trabajemos en conjunto, en ese aspecto, pocas veces he mandado a chicos al departamento psicopedagógico casi siempre busco una, dos o cinco estrategias para precisamente jalar al chico que es inquieto, a ese chico que es introvertido, que tiene otros intereses, otros gustos y más que nada a ese chico tímido [...]” (E.3, Marcela).

“...lo platico platicó mucho así - a ver chicos, es para ustedes, para la licenciatura para que entren es necesario, cosas así, los pongo a trabajar en equipo, es parte de lo que me gusta hacer, hacerlos trabajar en equipo, igual también es para tratar de incluir a personas que son más extrovertidas con algunos que son más introvertidos, generalmente lo dejó

al azar, no dejó que ellos por afinidad se reúnan, porque creo que es importante que todos aprendamos a convivir con todos [...]” (E.1, Flor).

5.2.2.3 De organización

Son las representaciones gráficas de un contenido en forma de mapas mentales, conceptuales, redes, resúmenes o cuadros sinópticos que fortalecen en los estudiantes el contexto organizativo de la información nueva (Novak y Gowin, 1988). Los profesores enuncian los siguientes ejemplos:

“...también que hagan mapas conceptuales o mapas mentales porque, yo creo que romper con la estructura lineal de los textos les ayuda a ellos a que tengan que comprender los temas y que los puedan desbaratar para después estructurarlos en un mapa, y en ocasiones lo que más les pido son mapas con imágenes o con figuras que para ellos tengan representación del concepto para que se les facilite” (E.1, Flor).

“...trabajamos mucho, y me han funcionado mucho, los mapas mentales, pero mapas mentales socioformativos, es decir, un mapa mental dirigido a solucionar un problema de contexto; se plantea el problema y a partir de ese problema, creas el mapa solucionando el problema a través del mapa mental [...]” (E.8, David).

Existe una gran variedad de estrategias pedagógicas que se emplean en las aulas regulares para la incorporación de nuevos conocimientos, algunas de ellas se clasifican en estrategias para organizar información que se ha de aprender, estas permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se ha de aprender al representar en forma gráfica o escrita; hace el aprendizaje más significativo de los estudiantes. Se pueden incluir en ellas a las de representación visoespacial, mapas o redes semánticas y representaciones lingüísticas como resúmenes o cuadros sinópticos (Novak y Gowin, 1988).

5.2.2.4 Estructuras textuales

Se refiere a la construcción de productos escritos que engloban la información de un contenido temático y, a su vez, fortalecen el área comunicativa y creativa de los estudiantes como resultado de un aprendizaje significativo.

“...yo platicó mucho con mis alumnos y trato de hacerlos escribir, que ellos escriban una parte de los temas que estamos viendo porque me queda claro, que si somos expositivos nada más no los involucramos, o sea, ellos están ahí, pero no están, entonces lo que yo trato de hacer es involucrarlos en el proceso [...]” (E.1, Flor).

“...lo que me ha funcionado mucho es que al principio hago un test, pero la primera actividad en la clase es que hagan su autobiografía, entonces el chico tiene que hablar de él; tiene que entregarme esa autobiografía en un sobre cerrado, o bueno en este caso en correo institucional, en donde yo desde el principio les muestro que todo lo que ellos me quieran compartir va a quedar entre ellos y yo, nada más, le digo - habla de lo que quieras hablar, lo que quieras conocer, ¿quién es Juanita López?, ¿qué es lo que busca Juanita López?, ¿hasta dónde puede llegar Juanita López?. Entonces, eso me permite conocerlos, y de esa manera ver hacia dónde me voy a dirigir [...]” (E.3, Marcela).

5.2.2.5 Blended learning

Es una estrategia de enseñanza innovadora, es traducida al español como aula invertida, ya que consiste en la resolución de una tarea y su posterior revisión en clases presenciales, esa tarea involucra analizar un video de corta duración, así como, la implementación de herramientas tecnológicas para el abordaje de los contenidos.

“...desde que empezó la pandemia en marzo, la mitad del personal (docente) ya trabajaba con Classroom y los otros se dedicaban a trabajar con WhatsApp, incluso por ahí el doctor Horacio nos hizo una entrevista, porque fuimos los primeros en que las prácticas de laboratorio de Física, Química, Biología y Ecología, se hicieran videos y se dieron las prácticas desde aquí, desde los laboratorios, se le subieron a los chicos para que ellos vieran las prácticas de laboratorio y realizarán alguna práctica que tuvieran algunos

elementos a su alcance y la pudieran realizar desde casa [...]” (E.3, Marcela).

“...la generación de material multimedia me ha ayudado bastante, el poner a los estudiantes a que creen un podcast, que creen un vídeo de YouTube, a que creen un blog en un sitio de internet, eso nos da ayudado mucho a que el estudiante movilice esos conocimientos, porque yo creo que eso es lo más importante, movilizar conocimientos [...]” (E.8, David).

Esta estrategia ha cobrado especial reconocimiento a partir del año 2020, con la educación a distancia como consecuencia de la pandemia por Covid-19. Las características propias del blended learning han de focalizarse hacia la consecución del ideal de educación inclusiva para hacer realidad los compromisos internacionales plasmados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promovida por la UNESCO en 2006; ya que permiten, como subrayan Cabero, Llorente y Puentes (2010) la flexibilización espacio-temporal, la mayor accesibilidad a los materiales, la interacción comunicativo-digital y el refuerzo de la pertenencia al grupo. El ideal de inclusión educativa demanda crear procesos abiertos y flexibles, capaces de amoldarse a las nuevas realidades diversas (Martínez y Gómez, 2013), donde es sumamente importante que se apueste por modalidades como la del blended learning que, lejos de asumir estándares descontextualizados, diseñan actividades de aprendizaje congruentes con los objetivos educativos (Garrison, 2011).

5.2.2.6 Estrategias de enlace

Son estrategias que fungen como un puente para vincular conocimientos previos con los que se van a adquirir, como los organizadores comparativos, expositivos y las analogías.

“...me gusta hacer que ellos cuando están trabajando en equipo aprendan el tema o lo conozcan, lo discutan, se familiaricen con él, obviamente yo estoy ahí para resolver la dudas y lo que necesiten, después les pido que ellos se distribuyan en otros grupos y que con sus palabras empiecen a explicar los temas, obviamente yo supervisando que no les vayan a decir algo completamente fuera de la realidad [...]” (E.1, Flor).

“...ejemplo, el hacer un acordeón para un examen es una técnica de estudio o es una estrategia de aprendizaje, si tú quieres verlo así, cada quién va a ser el acordeón como lo necesite, como crea que vale la pena, del tamaño grande, o pequeño que lo necesite, pero sigue siendo una estrategia, en ocasiones eso hago -saben qué señores, vamos a hacer el acordeón para el examen, saquen una hoja y empezamos a notar, vamos a tener este ejercicio [...]” (E.5, Leonardo).

Al respecto, afirman Gimeno y Pérez (2000, p. 46) que “el saber teórico-práctico ayuda a desarrollar experiencias para afrontar situaciones únicas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del estudiante”, en este sentido, el contexto estudiantil, contribuye con la construcción de saberes dirigidos a mejorar y fortalecer la asimilación de nuevos conocimientos, como componente del saber a intercambiar y compartir con sus compañeros de clase. Adicionalmente, esta estrategia pedagógica contribuye a la contextualización de los estudiantes a partir de la relación de los conocimientos escolares aplicados en situaciones de la vida real como lo plantea la evaluación formativa.

5.2.2.7 Adaptación de acceso

Las adaptaciones curriculares de acceso son aquellas modificaciones a los recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación; que facilitan que los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo puedan acceder a los contenidos educativos, como se menciona en los siguientes discursos:

“En mi materia que es inglés, a mí lo que me tocó hacer con esta chica (discapacidad visual), bastantes de mis clases casi el 90% eran en pizarrón y visuales, cuando llego al rato con ella y digo -entre que yo no sé Braille y ella no sabe el sistema de escritura que yo tengo, no puede haber una comunicación más allá de la palabra oral la escrita me queda claro que no voy a poder tenerla con ella”. Entonces, lo que me tocó fue adaptar mis estrategias, tanto de enseñanza como de evaluación para incluirla, ¿por qué? porque a ella no le iba a hacer un examen escrito [...]” (E.2, Gerardo).

“Ellos (estudiantes con aptitudes sobresalientes) son precisamente los que han empezado como a jalar a este tipo de actividades como lo es expoideas, expociencias o concursos, para que ellos trabajen; tuvimos un encuentro, el sexto encuentro de modelos atómicos, en donde precisamente los chicos los traen trabajando constantemente ¿por qué? porque ellos requieren más atención [...]” (E.3, Marcela).

“...trato de trabajar con estímulos visuales, auditivos y kinestésicos en el desarrollo, ahora con la pandemia el tema kinestésico es más complicado, al menos el auditivo y el visual eso sí se han potencializado, hay mucha información audiovisual ahora que se ha presentado esta situación, hemos tenido que recurrir mucho, mucho, a esas herramientas o esos estímulos, en el salón de clases lo que hacía era precisamente tratar como detectar sobre todo aquellos alumnos que tuvieran alguna dificultad auditiva o visual y pues traerlos lo más cercano posible al centro de la clase o al pizarrón, en un espacio en el que ellos pudieran tener una mejor percepción acerca de lo que se estaba discutiendo, exponiendo algunos ejercicios especiales que les dejaba algunos alumnos que detectaba que tienen dificultades de lectura, esto llega a ocurrir más en los primeros semestres, que en teoría ellos deberían de dominar la lectura [...]” (E.6. Arturo).

Las adaptaciones curriculares de acceso, si bien, no corresponden a ninguna categoría de estrategias pedagógicas, son una forma usual de implementar materiales o actividades que permitan a los estudiantes acceder a los contenidos educativos (Ruiz, 1998). En este sentido, los discursos ejemplifican estos apoyos adicionales mediante el uso de materiales macro tipo, tableros de lenguaje, la búsqueda de espacios áulicos, la moderación del volumen de la voz y la distribución de los espacios educativos.

5.2.3 Categoría: Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Se entiende por estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo a aquellos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por Necesidades Educativas Especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar (Ley de Andalucía, 2006). Por lo tanto, las necesidades específicas no solo hacen alusión a estudiantes con

discapacidad, sino a una diversidad en condiciones que dificultan el proceso educativo. En este sentido, los profesores y profesoras mencionan las siguientes experiencias en atención a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:

Subcategorías

5.2.3.1 Discapacidad motriz

Este tipo de discapacidad se entiende como la afección en el sistema neuromuscular a nivel central o periférico, dando como resultado alteraciones en el control del movimiento y la postura; también llamada neuromotora o motriz (SEP, 2016). La discapacidad motriz puede ser definitiva o transitoria y no solo está ligada al desplazamiento, también a la falta de movimiento en alguna de las extremidades, a este respecto los profesores comparten algunas de sus experiencias:

“...en el colegio sí hubo un chico (usuario de silla de ruedas). Y la verdad es que cuando ya iba en los semestres superiores [...] quinto y sexto (semestre), llevan clases en la planta de arriba y a este alumno se le apoyó, no cambiándolo de sección, sino solicitando que toda su sección tuviera clase en la planta baja evitando que tuviera que subir [...]” (E.1, Flor).

"En una ocasión llegó un joven con discapacidades motrices, entonces, se le acomodó un salón en la parte del primer piso en la entrada del laboratorio, para él era muy difícil porque sentado en la silla de ruedas no alcanzaba, su cara quedaba al nivel de la mesa del laboratorio de química, entonces en este caso el maestro de Química lo dispensó de las prácticas, entonces él no entró a prácticas (E.4, Alexa).

"...tengo un muy buen amigo, fue mi alumno de preparatoria [...] tuvo un accidente automovilístico, se quedó cuadripléjico, está tirado en una cama, después de estar tirado en una cama terminó dos ingenierías una en Guanajuato, una en la Michoacana [...] (E.5, Leonardo).

"...me encontré un chico de tercer semestre, que se llama Aldo, no recuerdo su apellido, era un chico con cuadriplejia, en silla de ruedas, en un salón de nosotros, y ese fue un caso muy difícil, de entrada, porque yo nunca había tratado con alguien así [...] (E.7, Alfredo).

La prevalencia de la discapacidad motriz es del 6% en México y la que se registra como la más común (Secretaría de Salud, 2017). Este sector de la población aún se encuentra vulnerado en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, puesto que las instalaciones escolares no se encuentran adaptadas para el acceso y la permanencia de los y las estudiantes con este tipo de discapacidad, que en su mayoría pudieran cursar la Educación Regular de forma óptima.

5.2.3.2 Discapacidad visual

Se refiere a la deficiencia del órgano de la visión, las estructuras y funciones asociadas con él. Es una alteración de la agudeza visual, campo visual, movilidad ocular, visión de los colores o profundidad, que determinan una deficiencia de la agudeza visual (SEP, 2016). Los profesores refieren que de acuerdo con el grado de deficiencia visual de los estudiantes es que se vuelve más complicada su atención:

"...pues esta cuestión de discapacidad, pues aquí solamente hemos tenido una chica, con discapacidad visual en uno de sus ojos [...]" (E.3, Marcela).

"...el ciclo pasado llegamos a tener seis estudiantes de los cuales me tocó a mí atender [...] uno con discapacidad visual [...]" (E.2, Gerardo).

"...las principales detecciones que yo puedo recordar son de debilidad visual [...]" (E. 6, Arturo).

5.2.3.3 Discapacidad auditiva

Este tipo de discapacidad sensorial repercute en la función de percepción de los sonidos externos, alteración de los mecanismos de transmisión, transducción, conducción e integración del estímulo sonoro, que, a su vez, pueden limitar la capacidad de comunicación (SEP, 2016). Cabe señalar que hay una importante diferencia entre tener una discapacidad auditiva y una del habla, puesto que, aunque comúnmente se cree que el término sordomudo es correcto, en raras ocasiones una persona con discapacidad auditiva también tenga discapacidad del habla, esto se asocia al hecho de que el

lenguaje es una construcción social de imitación y al no percibir estímulos auditivos tampoco hay formación de un sistema de lengua oral. A continuación, se enuncian algunos casos de estudiantes con discapacidad auditiva:

"...estuvo un chico que tenía deficiencia auditiva y pues a señas se le explicaba, pero él traía una diadema que le ayudaba a escuchar; entre que escuchaba y se le hacían señas pues realizaba bien las prácticas [...]" (E.4, Alexa).

"...el ciclo pasado llegamos a tener seis estudiantes de los cuales me tocó a mí atender [...] uno con discapacidad auditiva [...]" (E.2, Gerardo).

Ante la atención de estudiantes con discapacidad visual, los profesores hacen referencia a que se emplea una comunicación con señas o en otros casos se hace uso de la modulación del volumen de la voz, para que el estudiante pueda acceder a la información; sin embargo, de los profesores participantes ninguno tiene formación o conocimientos básicos sobre Lengua de Señas Mexicana.

5.2.3.4 Lengua diferente al español

El pueblo P'urhépecha es un grupo étnico con características culturales singulares y un origen lingüístico peculiar, su población se asentó en el Estado de Michoacán, actualmente este grupo constituyen uno de los más importantes numéricamente entre los doce millones de indígenas con que cuenta México (Amezúa y Sánchez, 2015). La cultura p'urhépecha se rige con una particular forma de vida, entre la cual destaca su lengua materna y su vestuario tradicional, por lo que no es raro escuchar a los y las jóvenes de esta región hablar p'urhépecha como primera lengua y español como segunda. Adicionalmente, Michoacán es también, el tercer Estado del país con mayor flujo de migrantes en diferentes modalidades migratorias (COESPO, 2015). A partir de ello es que se comentan las siguientes experiencias de esta diversidad:

"El principal problema es sobre el dominio del idioma español, afortunadamente no hemos tenido mucho problema porque hay dentro de la planta docente, alrededor de siete profesores, que directamente manejan el idioma (p'urhépecha), y que de una u otra forma tienen el acercamiento con los chicos [...]" (E.3, Marcela).

"...el entendimiento del idioma, pues ellos (los nuevos estudiantes) tenían su lengua madre que venían de comunidades originarias y entonces, ya en la interacción nos llegábamos a percatar pues que no tenían dominado por completo el español y que esa era una dificultad para que ellos pudieran desarrollar sus actividades académicas, sobre todo, el entendimiento en las sesiones y la generación de sus productos de aprendizaje [...]" (E.6, Arturo).

"...viene compañeros (estudiantes) de la sierra, aquí es el p'urhépecha lo que ellos hablan incluso ellos tiene otro sistema, el sistema vigesimal para contar, no es el sistema decimal, acertadamente hace unos seis años o un poquito más, yo me fui a un diplomado de p'urhépecha [...]" (E.9, Ana).

"...tuve una vez unos chicos que estaban siempre hasta atrás, eran dos, yo como que les quería preguntar algo y solo se me quedaban viendo, los llamaba por su nombre, se me quedaban viendo y no contestaba [...] me acerco personalmente a Juan y Luis e intente hablar con ellos, así de ¿qué problemas tienes?, o de ¿oye me estás entendiendo?, ¿cuál es tu problema?, ¿voy muy rápido?, ¿me regresó?, y solo se me quedaban viendo, llegó un momento en el que llega otra persona y empieza hablar con ellos, pero en una lengua indígena, el problema es que ellos no hablaban español, entonces [...], ya que habló con este chico, esta tercera persona que era como su intérprete [...] su lengua indígena ni siquiera era el p'urhépecha, su lengua indígena era el tseltal de una comunidad en Chiapas [...]" (E.2, Gerardo).

"...tuve otra ocasión otra chica, con una situación [...] el problema de ella era que no hablaba español, sus padres eran deportados de Estados Unidos, ella medio hablaba español, pero cuando yo les pedía sus reportes escritos, estaban con una redacción horrible [...]" (E.2, Gerardo).

Los profesores evidencian la diversidad étnica de los y las estudiantes del Bachillerato Nicolaíta; destacando el interés que existe en la institución educativa el reconocimiento del pueblo p'urhépecha, facilitando cursos de la lengua y haciendo inclusión ante esta comunidad, pero también destacan que al ser México un país tan diverso, no se abastece un profesor de elementos suficientes para interactuar de forma multicultural.

5.2.3.5 Aptitudes sobresalientes

Los y las estudiantes con aptitudes sobresalientes son aquellos que destacan significativamente del grupo educativo y social al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: Científico-tecnológico, Humanístico-social, Artístico y/o de acción motriz (SEP, 2016). Es decir, que pueden destacar significativamente en el área académica, social o comúnmente en los deportes, como se describe en los siguientes testimonios:

“...chicos sobresalientes sí, tenemos bastantes, afortunadamente, tenemos chicos que les gusta mucho la ciencia, de hecho, el año pasado de manera virtual tuvimos un concurso *Expoideas Michoacán*, tuvimos sede de manera virtual y tuvimos la participación de ocho jóvenes, de esos ocho jóvenes, dos equipos de parejas ganaron algunos proyectos en nanotecnología y algunas otras áreas, se fueron al Nacional, [...]" (E.3, Marcela).

“...tenemos a un chico, bueno, él acaba de egresar, Luis, él ganó en las olimpiadas en boxeo, entonces éste, ha sido un representante para la Universidad Michoacana y tenemos otro chico que ya se está dedicando a la profesión también en boxeo; pero este niño Luis ha ganado bastantes medallas y bueno ahora se va al olímpico [...]" (E.3, Marcela).

“...hemos tenido chicos sobresalientes muy sobresalientes y pues ellos casi, casi quieren hacer toda la práctica solos, porque lo hacen bien [...]" (E.4, Alexa).

“...hay una experiencia muy amplia en los chicos que son sobresalientes, se ven sobrados para el nivel, sobradísimos, y son chicos que también están esperando más respuestas que nuestro ambiente y la verdad es que nuestro Bachillerato ha estado muy descuidado [...]" (E.7, Alfredo).

De manera general, los profesores identifican estudiantes sobresalientes en el Bachillerato Nicolaíta, en distintas áreas, siendo el deporte, las ciencias y las artes los más destacados. Además, reconocen el apoyo que desde el esfuerzo personal y colectivo realizan para potenciar las habilidades de estos estudiantes.

5.2.3.6 Recursos económicos

La falta de recursos económicos como NEAE, no se compara con alguna discapacidad, sin embargo, considerando los requerimientos actuales para el acceso a la educación, sobre todo a raíz de la pandemia por Covid-19, fungen como un elemento esencial para concretar cualquier nivel educativo. A este respecto, se identificó que para 2021 el número de mexicanos en situación de pobreza ascendió a 55.7 millones de una población de 126 millones de habitantes (Forbes, 2021). Es decir, que alrededor de 44% de la población se encuentra en situación de pobreza, lo que imposibilita el acceso a viviendas de calidad, drenaje, servicios de salud, comunicación y educativos. Algunos ejemplos se muestran en los siguientes párrafos:

“...yo daba clase todos los días a las 7:00 am y tenía un estudiante que yo le decía para pasarles lista -porfa préndame la cámara y activen sus micrófonos y nada más para verlos y ver quién está, y cuando yo veía a ella estaba como susurrando y yo le decía -¿ por qué no te conectas o por qué no prendes la cámara? y me decía -es que, profe, vivo en un cuarto y aquí están mis dos papás y mis hermanos y están dormidos y dije -ay Dios, entonces pues mejor así apágala, entonces, ¿qué hice con ella?, en el caso le dije -pues tenemos un grupo de tu mismo nivel a las 12 del día, mejor cámbiate de horario para que puedas [...]" (E.2, Gerardo).

“...tengo alumnos que les digo -oye, ¿y tú por qué casi no te conectas? y me dicen - ¡ay profe! ya quisiéramos tener agua en el pueblo en el que estoy y no internet. Entonces, es muy difícil identificarlos porque en realidad tienes una interacción a través de un aparato y depende de la tecnología, no puedes o no tienes manera de hacerlo [...]" (E.2, Gerardo).

“...creo en el 2004, ya hace 16 años o 17, llegó un chico de casa de estudiante, Emiliano, y fue una experiencia interesante porque él era el único de casa de estudiante, un niño muy humilde que venía de Oaxaca de la serranía de Oaxaca [...]" (E.7, Alfredo).

5.2.3.7 NEAE asociadas a la salud mental

Es frecuente la presencia de estudiantes que presentan alguna alteración relacionada con la salud mental o las habilidades de socialización; así como trastornos que pueden englobarse en lo que se denomina el espectro autista o trastornos generalizados del desarrollo. Se entiende como discapacidad psíquica la que deriva de un conjunto de trastornos caracterizados por la alteración de ciertos procesos en el desarrollo cognitivo y/o afectivo, que derivan en dificultades de relación, de raciocinio y de comportamiento y, como consecuencia, de adaptación y participación en las actividades del entorno (Gragera-Martínez, 2016).

Dentro de esta clasificación de NEAE asociadas a la salud mental se identifica la ansiedad, la cual desde el punto de vista orgánico se define como un sistema que alerta al organismo ante sucesos que lo pueden poner en desventaja; es un sentimiento displacentero que se acompaña de sensaciones somáticas como náuseas, palpitaciones, sudoración, dolor de cabeza e inclusive diarrea (Salín, 1997), los síntomas pueden variar de persona a persona. La ansiedad, al igual que sucede con la depresión, es uno de los trastornos psicológicos más registrados en los centros de salud, en población general y con mayor presencia en el ámbito escolar (Agudelo, Casadiegos y Sánchez, 2008). A este respecto los y las docentes comentan lo siguiente:

“Sí, tengo personas con una, yo le voy a llamar una problemática, no le quiero llamar una discapacidad porque no te puedo diferenciarlas, he tenido en estos últimos tres años o cuatro años, antes del Covid-19, personas con ansiedad principalmente dos jovencitas y un joven [...]” (E.5, Leonardo).

“Es sumamente complicado por lo menos en mí, ver que un alumno cuando quiere resolver un examen está haciendo esto (se frota las manos), a esta velocidad y está susurrando o está -zzz,zzz,zzz, y le quieres hablar y es imposible que te voltee a ver [...], pero cuando me llega a decir -¿sabe qué? y me entrega el examen vacío y se sale y después trato de platicar con ella me comenta -es que tengo problemas de ansiedad [...]” (E.5, Leonardo).

Los profesores valoran el estado de salud mental de sus estudiantes ante posibles problemáticas asociadas a las emociones, como impedimentos para realizar actividades escolares, además de la ansiedad, ellos también mencionaron, por una parte, el duelo ante el fallecimiento de

un familiar cercano o ante el contagio de Covid-19 de los miembros de su familia, los problemas intrafamiliares como el divorcio y, por otro lado, la identidad de género como una NEAE, debido a que esta transición y la falta de apoyo psicológico, los distrae de su proceso educativo.

5.2.4 Categoría: Retos ante la inclusión educativa

Los retos son aquellos obstáculos o barreras que constituyen todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad (OMS, 2001). En este caso, se identificaron cuatro subcategorías de retos a los que se enfrentan los y las docentes del Bachillerato Nicolaíta ante la inclusión educativa de estudiantes con NEAE.

Subcategorías

5.2.4.1 Retos económicos

México es uno de los países en los que la distribución de los bienes se encuentra repartido de formas desiguales; esto no solo es propio de las clases sociales, sino de la distribución del PIB hacia los diferentes sectores de la sociedad (Cornejo, 2012). Los distintos niveles educativos también reciben mayores apoyos económicos, centrando estos, en el nivel básico, mientras que los superiores van perdiendo interés en la política pública (Márquez, 2012).

“...el monetario, por ejemplo, hay muchas aulas en segundo piso o el laboratorio, en la escuela tienes un laboratorio de Química, o un laboratorio de Física en un segundo piso; como es un edificio histórico en donde yo trabajo, en prepa 2 no puedes meter muchas cosas, entonces tendrías que hacer un sistema de un elevador, y un elevador en un edificio histórico, estamos hablando de alrededor de unos ocho millones de pesos, que ¿de dónde vamos a sacar? [...]” (E.2, Gerardo).

“Falta más sobre ese tema, porque ni el tiempo, ni los recursos financieros, ni humanos, para que nosotros podamos echar andar un plan, precisamente cuando se nos presenta alguna situación, por ejemplo, que los profesores son pagados por hora, pues difícilmente, ellos aportan algo más, salvo los de tiempo completo porque pues están obligados [...]” (E.3, Marcela).

“...el tema financiero es la principal dificultad, no se cuenta con los recursos para lo básico que es el pago de los salarios de los profesores que se desarrollan en esas instituciones, a pesar de que hay compromisos internacionales de inyectarle determinados puntos del PIB a la educación y que no se ve reflejado o que no termina por aterrizar, o generar los resultados, eso me parece que también es importante porque pensando como maestro [...], por ejemplo, nuestra Universidad y en otras 10 universidades dices -ya viene octubre, entonces me paro porque ya va a haber problemas, y también el maestro entra en procesos de estrés porque ya no tardan en decirme que no va a haber certeza de cuándo me van a pagar por mi actividad, entonces yo creo que eso también distrae mucho el tema de cumplir a cabalidad con otros aspectos [...]” (E.6, Arturo).

“...muchas veces la administración de una universidad se preocupa más, por ejemplo, por la arista económica -es que sin dinero, me hacen paros, dejan de trabajar, no voy a pagar la nómina me pueden correr- entonces [...] hay administraciones que se han abocado a conseguir dinero, hay otras que dicen -bueno, yo ya no puedo conseguir más dinero, vamos a meternos a los programas de calidad, a ver qué indicadores se necesitan, y vamos a acreditar programas, y qué sé yo, que fue el caso anterior, acreditar programas;

“...entonces como que no hay una tendencia muy clara en todas las administraciones que hemos vivido, en ese momento era necesario un plan de tutorías, obtener un sistema de tutorías para poder justificar indicadores [...]” (E.6, Alfredo).

5.2.4.2 Actitudinales

Las barreras actitudinales de acuerdo con French (2017) se refieren, a las actitudes y comportamientos negativos de algunas personas sin discapacidad, hacia las personas con alguna discapacidad específica. Estos retos actitudinales se muestran a continuación:

“...yo creo que como en todos lados existen docentes interesados en el bienestar de sus alumnos, pero también existirá algunos que, aunque también les interesen sus alumnos no tienen el mismo interés en tener la preparación en el aspecto docente como deberíamos de tenerle [...]” (E.1, Flor).

“...tenemos otro problema que es -y yo qué gano, si estoy bien y ya soy maestro y ya estoy hasta jubilado, que me interesa que me importa y nada más estoy aquí, pues no me

vas a hacer cambiar-, te digo porque si se han ofertado y ofrecido talleres, para un montón de cosas, pero no, los maestros no se inscriben, te digo porque yo di un curso de género, de género y diversidad, es decir ¿qué es el género?, ¿qué es el sexo?, ¿qué es la diversidad?, ta, ta, ta, para poder entender a las nuevas generaciones, se publicitó como un mes y solamente fueron dos maestras de una planta total de 157 (docentes) [...]” (E.2, Gerardo).

“Nos falta mucho como universidad, hay mucha renuencia, simplemente una entrevista les da miedo porque dicen -voy a ser juzgado por como doy clases, si saben o no saben del tema [...]” (E.3, Marcela).

“...que también debería haber (cursos) de lenguaje de señas [...] eso a mí no me ha tocado ver, o sea, pero me parece que la gran mayoría de los temas, la oferta está, el problema es que como sigue siendo opcional, -pues no lo tomo y como no lo tomo llega, pasa y se va, generalmente el número de profesores en las universidades, ya no nada más en la Michoacana, sino prácticamente en cualquier universidad que toma este tipo de curso, es extremadamente bajo, yo no le doy ni al 10% [...]” (E. 8, David).

“...a los cursos que hemos asistido generalmente somos los más jóvenes, los otros dicen ya no nos interesa, nosotros ya no ocupamos más cursos ya nos vamos a jubilar, digo -hijos, la actitud, yo así lo noto [...]” (E.9, Ana).

En los discursos anteriores se evidencia la falta de interés de algunos docentes ante la preparación para atender estudiantes con NEAE, y el hecho de que los apoyos dentro de la Universidad Michoacana existen o se ofertan, pero los profesores no participan; solo una porción de ellos que están sensibilizados e interesados en el tema de inclusión educativa.

5.2.4.3 Infraestructura

Los profesores describen las limitaciones en la infraestructura que dificultan el acceso a personas con discapacidad en los distintos Bachilleratos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de

Hidalgo, las cuales abarcan los lugares de acceso a los edificios, así como, a las plantas superiores, los laboratorios y los sanitarios.

“Respecto a las instalaciones [...] se adaptó en el ingreso una rampa para que se pudiera acceder al colegio de San Nicolás, pero la verdad es que para subir a la planta superior solamente tenemos escaleras, y yo creo que sería muy complicado poder adaptar por qué es un edificio que al INA hay que pedir autorización porque es un edificio histórico, entonces ahí yo creo que de manera superficial se pueden hacer algunas adecuaciones, pero veo complicado que se puede hacer todo el edificio completamente accesible para personas con discapacidad [...]” (E.1, Flor).

“...lo que son rampas sí hay, pero para el área de estacionamiento, nosotros tenemos edificios que son de dos plantas y no hay rampas, por ejemplo, para que el chico suba a segundo piso, no lo hay [...]” (E.3, Marcela).

“...la infraestructura de mi universidad no está acoplada para que él pueda entrar a los edificios y no estoy hablando de que tenga una mala mente, es un alumno muy, muy bueno hablando de ingeniería, pero motrizmente ya no puede acceder [...]” (E. 5, Leonardo).

“...yo te tendría que decir que un estudiante con discapacidades motoras, en el laboratorio de química no tendría una libertad de tránsito, no tendría una libertad de trabajo, porque la infraestructura no te alcanza para esas características” (E.8, David).

La UMSNH por su antigüedad alberga edificios históricos, algunos se consideran Patrimonio de la Humanidad, los cuales deben respetar ciertos lineamientos para que no se demerite el valor histórico y cultural del edificio. Por ende, uno de los principales retos que debe enfrentar la UMSNH es la de lograr que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos (Cíntora, 2020).

5.2.4.4 Institucionales

Abordar los retos institucionales es identificar en la constitución de la universidad hacia que acciones se promueven actualmente para impulsar la inclusión educativa en la UMSNH y que

áreas hace falta subsanar para dar atención a la diversidad de estudiantes. A este respecto, los profesores y profesoras mencionaron lo siguiente:

“No todas las preparatorias tienen el espacio de Psicología y atención psicológica que tiene el colegio, el colegio ha sido uno de los primeros en contratar psicólogos que son de base y que están ahí en el centro de atención de los alumnos” (E.1, Flor).

“...porque en realidad tenemos dos nada más, dos personas (psicólogos), entonces imagínate para 922 alumnos si es muy complicado, casi el apoyo que se le da es casi simbólico, es más como orientar hacia dónde pueden dirigirse, que realmente el poder atenderlos al 100% [...]” (E.3, Marcela).

“...por ejemplo, en el caso particular, por ejemplo, cuando Juan que tiene discapacidad visual, que no ve o le cuesta mucho trabajo y me dicen -tú tienes que darle clase a Juan- y mi clase es de inglés yo ¿qué hago?, no es como que la universidad me diga -mira está este curso de formación en Lengua de Señas Mexicana o está otro curso en el cual tú puedes tener estas herramientas, ahí sí nos ha tocado a los maestros arreglárnoslas [...]” (E.2, Gerardo).

“...creo que el reto es muy grande, de inicio, principalmente es reconocer que necesitamos hacer una inclusión, o sea, todos podemos platicar que hay una inclusión, pero mientras no tengas una ley o un reglamento interno que te maneje la inclusión, haz de cuenta que no existe [...]” (E.5, Leonardo).

La atención a la diversidad de estudiantes requiere de apoyos individuales, pero también es necesario plantearse como institución qué actividades son necesarias para que las y los profesores están debidamente capacitados y cuenten con el apoyo multidisciplinario de otros profesionales para darle atención a las necesidades educativas de los y las estudiantes, en miras de hacer una inclusión educativa que rebase las imposiciones teóricas y se concrete en el ámbito educativo real y cotidiano.

5.2.5 Categoría: Necesidades formativas de los docentes

Subcategorías

5.2.5.1 Formación profesional

La formación profesional puede definirse como el conjunto de actividades cuyo objetivo es proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el ejercicio de una profesión y la consiguiente incorporación al mundo laboral (Climent, 1997). De esta forma, se hace referencia al área de especialización con la que cuentan los profesores del Bachillerato que atienden a la diversidad de estudiantes.

“...los profesores tanto en licenciatura como de Bachillerato somos profesores que estudiamos una carrera que no necesariamente está ligada a la docencia, y que de hecho tal vez impartimos clases por ese conocimiento teórico que tenemos y científico del área del conocimiento que nosotros tomamos o que decidimos para la licenciatura [...]” (E.1, Flor).

“aquí en la preparatoria, no son profesores de carrera, no son normalistas, son licenciados, ingenieros, médicos, que de una u otra forma han caído en el área de dar clases, sí, algunos tienen algunos cursos de formación docente, pero en realidad, más que nada, ellos lo llaman profesores por vocación, no tanto por otra cosa [...]” (E.3, Marcela).

“...por lo menos en mi preparatoria o en nuestra Preparatoria, tenemos profesores que tenemos por la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), pero en estudios superiores o posgrados, no de licenciatura, normalmente casi todos somos profesionistas, pero estoy seguro, completamente seguro, que una persona que tiene estudios correspondientes a Pedagogía pueden desarrollar una mejor línea de trabajo con sus alumnos o implementar un sistema diferente que permita que esto, pues no sé si decir facilite o mejore [...]” (E.5, Leonado).

“La ventaja o desventaja que tenemos en el Bachillerato y no solo el de la universidad, sino prácticamente cualquier Bachillerato del país, es que la formación profesional del

profesor, pues no es esa, no es la docencia, es formación profesional en otros rubros, inclusive algunos lados en rubros totalmente ajenos a la educación [...]” (E.8, David).

“...se hacen necesario, si tú te quieres dedicar a la docencia, se hace urgente necesariamente la formación en ese sentido, en ese contexto, obviamente el profesional dedicado específicamente a la docencia debería obtener ese conjunto de habilidades, conocimientos, aptitudes y las competencias, pues que le sean necesarias para su ejercicio profesional, y evidentemente son competencias específicas para esa labor, la labor de la enseñanza [...]” (E.8, David).

A través de los discursos de los y las docentes se describe la diversidad que hay en el Bachillerato respecto a la formación profesional que ellos poseen, si bien, la mayoría cuenta con una formación de base, distinta a la pedagógica, la mayoría de los profesores y profesoras participantes en la investigación, expresan su afinidad hacia el estudio de posgrados que han fortalecido sus habilidades pedagógicas y que esta formación constante debiera convertirse en algo obligatorio para dar atención de calidad a los estudiantes en cualquier nivel educativo.

5.2.5.2 Recursos formativos

La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años (Vaillant, 2009). Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los y las docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente (Calvo, 2013). Los participantes mencionan una serie de acciones institucionales y personales, en función de su preparación y acciones colaborativas para fomentar la inclusión educativa en las instituciones, como se enlista a continuación:

“Yo este semestre me integré como tutora en el equipo de tutorías del Colegio y la verdad es que ha de tener como unos tres años, más o menos o cuatro, que tutoría está bastante establecida, entonces, ahorita ya sabemos, si en ese momento hubiera estado tan bien conformado como lo está ahorita, muy probablemente yo hubiera enviado a este chico al

programa de tutorías y creo que le hubiera funcionado un poquito mejor, o sea, yo no hubiera dejado de hacer lo que hice, pero tal vez el refuerzo de tutorías le hubiera servido [...]” (E.1, Flor).

“Nosotros somos la Preparatoria que yo tengo entendido que más avancé tiene en tutorías, pero en la rectoría de la universidad Michoacana tiene una secretaría que se encarga de coordinar las dependencias que tienen trabajos de tutorías [...] era como parte de Responsabilidad Social Universitaria, y no es obligatorio, entonces, las dependencias que tienen tutorías se pueden acercar, ahí es donde yo tomé el curso para tutores, en esa instancia de la universidad Michoacana, y ahí asisten los coordinadores de tutores que tienen interés, y se les va dando como seguimiento, pues al trabajo, pero estos últimos dos años se han pedido informes de los profesores tutores y se hacen llegar a la coordinadora de tutorías y ella, a su vez, los hace llegar a la dependencia [...]” (E.1, Flor).

“El CEFODAIA (Centro de Formación y Actualización Docente) [...] tiene a bien, de repente ofrecer una serie de cursos en donde está incluida la inclusión, el mismo programa de tutorías considera un módulo específico de inclusión, el problema, que es el que te insisto, esta opcional, y no tendría que ser opcional, tendría que ser obligatorio [...]” (E.8, David).

“...desarrollé un plan de trabajo [...] era el tema de la inclusión, para el desarrollo educativo, una serie de acciones que se planteaban ahí, no solamente aspectos relacionados con mejorar la infraestructura, para que puedan volverse accesibles las instalaciones para estudiantes con alguna discapacidad motriz, sino también una capacitación intensiva en materia de inclusión para la planta docente y de esa manera puedan atender otras dificultades o discapacidades [...]” (E.6, Arturo).

Son notables las acciones que realizan los y las docentes del Bachillerato Nicolaíta para visualizar la inclusión y fomentar acciones que contribuyan a incluir estudiantes con NEAE y tomar acciones sobre lo que está a su alcance desde su esfuerzo personal; destacar que la UMSNH está realizando labores colaborativas parciales, que visibilizan este tema de inclusión y diversidad.

5.2.5.3 Sugerencias ante la inclusión

En este apartado se consideran propiamente las sugerencias que los profesores y profesoras proponen; basados en su experiencia para promover la práctica educativa incluyente. Las iniciativas que se han generado en torno a la inclusión están centradas en la importancia de los estudiantes y enfocadas a favorecer la necesaria interacción entre la comunidad educativa y familia. Por lo tanto, la inclusión social en contextos educativos debe orientarse hacia el reconocimiento, promoción y participación de la multiplicidad, singularidad y diversidad de actores, reconociendo la labor del docente como principal actor, adicionalmente destacar las identidades, culturas y contextos propios del territorio (Gutiérrez y Velázquez, 2016).

“...yo creo que, si necesita haber un trabajo especial con grupos o con los grupos en los cuales cuentas con personas con capacidades diferentes, hay que hablar con el resto del grupo, hay que hacerlo que se sienta empático y a lo mejor también manifestar el apoyo en caso de que se necesite para que tengan la disposición de hacerlo [...]” (E.1, Flor).

“...el interés, tanto de ti maestro, el interés que le puedas decir a tus alumnos, con alumnos que después desarrollan interés por la materia, porque luego tienes esa reticencia de una educación previa que ya traen, primaria, secundaria y a veces del kínder maternal, porque hay gente que abandonan desde los 40 días en la pobre escuela [...] si le interesa el estudiante, él verá cómo le hace (el docente), claro, a veces tienes estas barreras como en el caso que te platicué, por más interés que yo tenga, no lo voy a subsanar (estudiantes que no dominan el español), aquí si no puedo, pero el otro caso, que te digo, de la chica que no podía ver, digo, pues yo tengo interés en que ella aprenda [...]” (E.2, Gerardo).

“...que realmente podamos reconocer que es la inclusión, qué es la equidad, porque a lo mejor damos por sentado que lo sabemos, pero hace falta que reforcemos y que realmente el profesor pueda identificar cuál es el alcance de cada uno de estos dos conceptos y hasta dónde puede intervenir cada uno de nosotros, creo que eso es lo principal, una vez que podamos concientizar y que podamos educar en este sentido, pues podemos avanzar [...]” (E.3, Marcela).

“Cursos como estos de lectura y escritura en Braille, también de señas; yo sé que es difícil pedir infraestructura para la escuela, pero yo creo que si nos capacitaran con esta forma, y sobre todo, que algunos profesores les dieran un curso algo de tutorías [...], algo de empatía con los alumnos [...]. Me gustaría que todos o la mayoría ya estuvieran incluidos, es decir, ya pudieran acceder a todas las clases y sobre todo que los profesores estemos capacitados, que nos den esa capacitación para ser mejores profesores [...]” (E.4, Alexa).

“...si no tienes la vocación para querer educar a los alumnos nunca vas a poder, o sea, aquella persona que vaya a trabajar a una escuela por ganar una feria no sirve para nada. Profesor que nada más va a una escuela por ganar dinero, por generar dinero, no nos sirve para nada, si no tienes el corazón para ir a tratar de educar a tus alumnos, no sirves para nada; aunque seas el más grande del mundo, yo lo he dicho y me incluyo en esta clasificación, podré ser un doctor en ingeniería, un doctor en medicina, en filosofía, pero si no puedo transmitirle al alumno las cosas que yo quiero que haga, no sirvo para nada, en la educación, en la investigación será otra cosa, pues primero que tenga mucho corazón [...]” (E.5, Leonardo).

“...el punto de partida debe ser, la política pública, esa es la herramienta más poderosa que puede tener un Estado, realmente un compromiso en la política pública para fomentar un cambio cultural, aunque sé que los cambios culturales pueden venir desde la individualidad son más complicados, por las dificultades que acarrear, por la falta de recursos, por la composición social y cultural característica de nuestra sociedad mexicana. Me parece que el punto de partida debe ser entender y conocer los conceptos de la inclusión educativa, cómo esto podemos verlo o tratar de reflejarlo desde nuestra perspectiva particular para impulsar esos cambios[...]” (E.6, Arturo).

“...creo que en la misma medida en la que tú hagas formación, en la que capacites a tu personal, lo actualices, lo especialice en esos rubros, vas a conseguir mucho mejores resultados, y lo que tú le pongas lo va a hacer, lo va a hacer porque además lo estás haciendo consciente de ello [...]” (E.8, David).

Es necesario resaltar la disposición que los y las docentes tienen ante la inclusión educativa, ya que además de las actividades que realizan al estar actualizados en la operación pedagógica, también, proponen acciones que contribuyan de forma activa a que la UMSNH sea una institución con valores, en la búsqueda de una sociedad incluyente, no solo para personas con discapacidad, sino para la diversidad que alberga el Estado de Michoacán.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros y se les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad (Farrel, 2001). Asimismo, Bonilla, Fernández y Vázquez (2019) plantean que la inclusión educativa es una filosofía de intervención que orienta la atención de la comunidad de un centro escolar hacia la diversidad de todos sus estudiantes. En este sentido, esta acción de incluir corresponde a las actividades que realizan los miembros de una comunidad estudiantil para dar atención a la diversidad que acude a ella.

A partir de la información obtenida en esta investigación, se describen diferentes acciones dirigidas por los miembros que conforman la división del Bachillerato de la UMSNH. Se destacan las acciones institucionales, sobre todo en la infraestructura que se ha adaptado paulatinamente en algunas de las Preparatorias para estudiantes con discapacidad motriz; también se conversa sobre algunos cursos y talleres que se brindan a los profesores, como la formación de tutores y la atención a la comunidad indígena. Es plausible que existan otras acciones encaminadas a la inclusión en la UMSNH, sin embargo, estas no son conocidas por los profesores que participaron en la investigación.

Respecto a lo anterior, también se reconocen las acciones docentes que favorecen la inclusión en el Bachillerato Nicolaíta. La mayoría de estos profesores y profesoras se han capacitado en áreas relacionadas con la Pedagogía, mediante posgrados; ya que se trata de docentes con formación en otras ramas del conocimiento. Además, han participado en cursos, talleres y movimientos que no solo involucran la inclusión educativa, también la social, con grupos segregados como las personas con discapacidad auditiva y la comunidad LGBT y más.

Al mismo tiempo, se encontró que el papel que juega el departamento psicopedagógico en la inclusión es de suma importancia, este no se limita al seguimiento de estudiantes con dificultades, sino en la detección de estudiantes con NEAE desde el ingreso hasta la conclusión de sus estudios de Nivel Medio Superior, brindando herramientas a los estudiantes, docentes y padres de familia para facilitar su tránsito por el Bachillerato. Sin embargo, este departamento no se encuentra enteramente consolidado en cada una de las Preparatorias, debido a la cantidad de estudiantes que acuden a cada una de ellas y al reducido número de profesionales en esta área.

En este mismo rubro, se esboza la superficial colaboración de las familias, ya que solo se describió como un apoyo complementario a estudiantes con discapacidad motriz y aquellos con aptitudes sobresalientes. Las familias en este ámbito se involucran parcialmente en el proceso educativo de sus hijos cuando acuden al Bachillerato. A este respecto, de acuerdo con Simon (2004) en el Bachillerato, el involucramiento familiar disminuye por dos motivos: uno, los padres pueden asumir que, a medida que sus hijos crecen, necesitan más autonomía y menos orientación de los adultos y, por lo tanto, deliberadamente reducen su participación; y dos, los padres creen que no dominan los contenidos, por lo que dejan de intervenir en la realización de tareas escolares. Además, en este nivel educativo, prevalece la idea de que cuanto más se involucre a las familias, es más probable que estas brinden apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, pero, aunque los padres quieren que sus hijos tengan éxito en la escuela, no todos tienen claro qué deben hacer para apoyarlos.

Dentro de este orden de ideas, se identifica el trabajo de los miembros del Bachillerato Nicolaíta ante la inclusión educativa; sin embargo, estos esfuerzos permiten visualizar que solo responden a una individualidad del colectivo docente; si bien, se ofrecen cursos relacionados, solo aquellos profesores interesados acceden a participar y el resto de la comunidad no lo hace. Esta inclusión de estudiantes con NEAE es difusa, ya que no se reconoce un trabajo multidisciplinario que permita transitar entre la integración educativa y la educación inclusiva. Se plantea entonces que la integración educativa abona al acceso de estudiantes a cualquier institución de Educación Regular, focalizando los apoyos de forma individual y específica (García- Cedillo, 2018); mientras que de la educación inclusiva se espera el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos que han sido excluidos o marginados por sus características (SEP, 2018).

Cabe considerar, que la inclusión educativa se convierte en un reto distinto para cada nivel escolar. En México, mientras que en la Educación Básica se centran los apoyos financieros, materiales y didácticos, se vuelve más lejana la posibilidad de que estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo transiten por los Niveles Medio Superior y Superior, no solo por el acceso a las instituciones, también por la carencia en la formación de los profesores y profesoras que atienden a la diversidad de estudiantes en este contexto. La presente investigación describe el panorama general de las instituciones pertenecientes a la división del Bachillerato de la

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde el enfoque de los y las docentes ante la atención de estudiantes con NEAE y cuáles son las acciones pedagógicas que ellos realizan para dar atención a sus necesidades educativas.

Con respecto a la pregunta medular de la investigación ¿Cuáles estrategias pedagógicas emplea el profesorado de Bachillerato ante la demanda de inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?, con la información recopilada a través del formulario de Google y las entrevistas a profundidad; realizadas a los y las docentes del Bachillerato Nicolaíta, se responde; identificando de forma general, que las estrategias pedagógicas empleadas responden a una variedad que converge en las siguientes categorías:

Estrategias tradicionales, como son: las de enlace, las de organización y las estructuras textuales, en donde abundan las actividades, como: la lluvia de ideas, las preguntas para activar conocimientos previos, los organizadores gráficos y la generación de textos. Cabe señalar que, aunque estas estrategias son tradicionales o comunes, en los discursos de los profesores se identifica la flexibilidad y la construcción de variaciones para que no sea el docente el principal actor en el proceso educativo como transmisor de conocimientos; sino que los y las estudiantes participen de forma activa en la ejecución de las tareas.

Las estrategias pedagógicas que se describieron en los discursos de los y las docentes hacen referencia al modelo de estrategias para activar conocimientos previos, sustentado por Novak y Gowin (1988). En el que se expone que estas le sirven al docente para conocer lo que saben los estudiantes y para utilizar tal conocimiento como fase para promover nuevos aprendizajes. Este modelo de estrategias, a su vez, es complementado por el de Díaz- Barriga y Hernández (1998), en el que se describe a las estrategias pedagógicas de acuerdo con el momento de uso y presentación; pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico. Las identificadas en esta investigación corresponden a las estrategias preinstruccionales; cuya característica esencial, es la de preparar al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; son un puente cognitivo entre la información que ya saben y la nueva. En este sentido se reconoce que los estudiantes en el Bachillerato ya han concretado la Educación Básica, por lo tanto, cuentan con una serie de conocimientos transversales en los contenidos del Nivel Medio Superior, lo que posibilita que los profesores lleven a cabo cada una de estas estrategias.

También se describen otro tipo de estrategias innovadoras, cuyo sustento teórico data de años recientes; en este rubro, se identifica a la gamificación y el blended learning, cuya teoría está basada principalmente en el comportamiento humano, de Fogg (2009); la autodeterminación, de Ryan (2000); y la teoría del flujo, de Csikszentmihalyi (1990). En estas teorías, la motivación es un factor que potencializa el interés y el deseo de los participantes por continuar en el proceso de juego. De acuerdo con Chou (2015), la gamificación es definida como una práctica educativa innovadora, ya que además de incluir en el desarrollo de estas estrategias el factor tecnológico que involucra la programación, también adiciona la competencia entre los estudiantes y el uso de las tecnologías de la comunicación con fines educativos; a través de la fácil manipulación de los dispositivos móviles a los que los estudiantes tienen acceso.

Asimismo, se encontró la estrategia de trabajo colaborativo. Y es que cuando se habla de inclusión en la educación, se busca la aceptación y pertenencia de los estudiantes para poder adquirir conocimientos; esto crea una necesidad de trabajar mediante grupos de apoyo, al buscar transformar la labor en el aula. Por ello, la cooperación recae en todos los actores de la educación y principalmente en las clases, puesto que se ve al grupo en conjunto como una pequeña comunidad en constante aprendizaje (Aguilar-Rojas y González-Roque, 2016). Como lo refiere Pujolás (2009), el trabajo cooperativo traspasa los niveles de competencia y busca que los estudiantes estén interesados en ayudarse, aunque sus conocimientos sean pocos o muchos, el objetivo es el apoyo mutuo.

Cabe considerar que los profesores emplean estas estrategias pedagógicas con estudiantes con y sin NEAE. Basados en sus experiencias, las necesidades e intereses de los estudiantes es que también sugieren la utilización de adaptaciones de acceso. De acuerdo con Ruiz (1988), estas son modificaciones que los y las docentes realizan para que los estudiantes con alguna discapacidad puedan desempeñar sus actividades escolares a través de la adecuación o provisión de los recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación, que van a facilitar que algunos estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo puedan desarrollar el currículo ordinario. Específicamente, los profesores y profesoras comunican la distribución de espacios áulicos adecuados, la adaptación de horarios para las clases con el tema de educación a distancia, estrategias instruccionales para estudiantes con discapacidad visual o auditiva, tales como: la modulación de la voz y el uso de herramientas tecnológicas.

Ante las preguntas asociadas a las estrategias pedagógicas que emplea el profesorado del Bachillerato Nicolaíta respecto a la atención de estudiantes con NEAE, los profesores reconocieron una falta de conocimientos sobre la terminología aceptada; sin embargo, en su discurso se perciben estas estrategias pedagógicas. Esto también se evidenció en el estudio de Cante, Conejo, Quevedo, Ramírez y Rodríguez (2015), en donde los maestros utilizan estrategias de enseñanza y de aprendizaje, aunque no tengan claro qué tipo de estrategia es.

En este sentido se comprende que, pese al desconocimiento de los profesores y profesoras, las estrategias pedagógicas empleadas favorecen la inclusión no solo de estudiantes con discapacidad sensorial o motriz, también atienden a las necesidades específicas de estudiantes con altas capacidades o aptitudes sobresalientes y contribuyen a la comprensión del lenguaje para aquellos cuya primera lengua no sea el español.

El primer objetivo particular planteado en esta investigación fue “Identificar las principales Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que los profesores atienden en el Bachillerato Nicolaíta”. Con relación a este objetivo, uno de los principales logros fue el de visibilizar la diversidad de estudiantes que han acudido al Bachillerato de la UMSNH, entre los que destacan las siguientes NEAE: por un lado, la discapacidad motriz y en menor medida acuden a la institución estudiantes con discapacidad visual y auditiva; por otra parte, también, se abordaron experiencias de atención a estudiantes cuya primera lengua no es el español, en la mayoría de los casos registrados la lengua indígena que predomina es el p’urhépecha; además de otras lenguas de comunidades indígenas ajenas al Estado de Michoacán y el idioma inglés; por tratarse de hijos e hijas de personas que emigran hacia los Estados Unidos.

En este mismo rubro, se caracterizó a estudiantes cuyos recursos económicos son escasos y vulneran sus posibilidades de continuar sus estudios de forma óptima; al no tener las condiciones de vivienda y el acceso a internet para realizar actividades académicas; repercutiendo directamente en sus evaluaciones y en la entrega de productos. Considerando este factor económico como una NEAE que dificulta la continuidad de los y las estudiantes en el Bachillerato. Al mismo tiempo, los profesores identifican la ansiedad y otras afecciones referentes a la salud emocional de sus estudiantes, como una necesidad específica que al no estar en equilibrio trasciende negativamente en su proceso educativo.

Respecto a los y las estudiantes con aptitudes sobresalientes (AS), los profesores fueron entusiastas al compartir sus experiencias; destacando sobre todo a estudiantes en el ámbito intelectual y deportivo. A este respecto, se considera que cerca de un 2% de la población presenta aptitudes intelectuales sobresalientes; no obstante, se estima que un 98% de casos no han sido identificados, por lo que en realidad existe un número importante de talentos sin aprovechar (Galdó, 2007). En efecto, las aptitudes sobresalientes en ocasiones pasan desapercibidas en las aulas de clase, aunque en los discursos de los y las docentes refirieron apoyos que los estudiantes con AS han recibido en su tránsito por el Bachillerato de la UMSNH; que en ocasiones excepcionales han sido cubiertas exclusivamente por sus profesores y profesoras del Bachillerato al que pertenecen; tanto en ampliación del currículum como en apoyos económicos.

Dentro de este marco, también mencionaron NEAE asociadas a la salud emocional. Enfatizando, por un lado, la ansiedad, la depresión, los problemas intrafamiliares como el divorcio y, por otro lado, la identidad de género, debido a que esta transición y la falta de apoyos psicológicos, los distrae de su proceso educativo. Los profesores que participaron en la investigación valoran el estado de salud mental de sus estudiantes que al no estar en equilibrio también representa una necesidad específica que requiere de atención.

Ahora bien, es necesario señalar que en la UMSNH no existen estadísticas oficiales respecto al tipo y la cantidad de estudiantes con NEAE. Y en el caso de existir, estas no son públicas, lo que representa un inconveniente cuando se quiere hacer una descripción como en el caso de esta investigación, y como refirieron los profesores, esta ausencia también entorpece los esfuerzos cuando se quiere elaborar un plan de trabajo y de capacitación para los y las docentes, al no conocer las aristas de las temáticas que requieren reforzar. También, se identificó que en el Bachillerato Nicolaíta se carece de infraestructura para dar acceso a personas con discapacidad motriz y sensorial, así como de apoyos técnicos y pedagógicos para que la diversidad de estudiantes puedan acceder a la formación Media Superior.

El segundo objetivo particular fue “Describir las necesidades formativas que los y las docentes identifican ante la inclusión educativa”. En este sentido, es importante reconocer que los profesores que participaron poseen una formación profesional distinta a la pedagógica; sin embargo, estos se han capacitado en el área educativa. Como parte del análisis también se vislumbraron los retos financieros, institucionales, de infraestructura y actitudinales que existen

en el Bachillerato de la UMSNH, que obstaculizan la inclusión. Tanto la falta de recursos financieros para mejorar la infraestructura de las Preparatorias, como para cubrir los sueldos de los profesores de forma óptima, es que se diezma el interés ante la inclusión; también lo hacen las actitudes negativas ante este tema y la falta de reglamentaciones institucionales al respecto.

Otro factor que entorpece la inclusión educativa en el Bachillerato Nicolaíta es la falta de consenso entre los términos asociados a este tópico; ya que de forma global es difícil comprender la terminología cuando existe constantes cambios en los que se ha transitado de un modelo a otro y la modificación de las denominaciones, tales como: Necesidades Educativas Especiales, Barreras para el aprendizaje y la Participación social, NEAE o sobre cómo es correcto nombrar a la diversidad estudiantil y social. Se plantea entonces, una dificultad entre lo que se está realizando hoy en día para promover la inclusión y lo que realmente se espera de esta.

También se plantea que los profesores demandan la capacitación y actualización constante para dar atención de calidad a todos los estudiantes; con especialistas en áreas relacionadas a la inclusión, Educación Especial, Lengua de Señas Mexicana y otros apoyos metodológicos. Así como el seguimiento al programa de formación de profesores tutores; sin descartar la posibilidad de que los lineamientos relacionados al tema de inclusión y de igualdad, sean regidos bajo políticas públicas e institucionales que dictamen la obligatoriedad de capacitarse en el área docente, para dar atención a la diversidad de estudiantes que acuden a la UMSNH en sus distintas divisiones.

El análisis previo de otros investigadores como Elvira, Méndez y Auces (2017) exponen que es necesario apoyar la formación de las y los profesores en una visión inclusiva, para incidir en el desarrollo de prácticas que se lleven a cabo en las instituciones, destacando sobre todo el trabajo cooperativo y multidisciplinario entre profesores para integrar actividades que favorezcan la inclusión educativa. Para que estas propuestas tengan resultados a largo plazo también se plantea que existan cursos de capacitación con la modalidad a distancia o en espacios virtuales orientados a la atención a la diversidad (Omaña y Alzolar, 2017).

A este respecto, otros autores como Cruz-Orozco (2020) y Fernández (2020), identifican la necesidad de visibilizar los principios de inclusión y equidad en la política educativa nacional, la capacitación para fortalecer la inclusión y eliminar los obstáculos, el fomento de prácticas inclusivas, los sistemas de apoyo que identifican, desafían y eliminan prácticas no inclusivas. Reconociendo, a su vez, que es necesario evidenciar la falta de sistemas de financiamiento y

acompañamiento que garanticen ese derecho en la práctica docente; además de buscar mejoras en la infraestructura de los planteles, trabajar en las actitudes de los estudiantes sin discapacidad para la apertura a la diversidad y, por último, capacitar a los docentes ante la inclusión educativa para la atención integral en el Bachillerato.

Igualmente, a partir de las entrevistas se generaron una serie de sugerencias que los mismos profesores realizaron para fomentar la inclusión educativa en la institución.

Una de las sugerencias más repetidas fue la del interés personal de cada docente ante la inclusión; como primer paso para la generación de cambios a corto y largo plazo, ya que al estar interesados en aprender y capacitarse se puede dar mayor atención a todos los estudiantes.

También, se propone sensibilizar a toda la comunidad en temas de inclusión e igualdad para visualizar la riqueza cultural, étnica y la diversidad de estudiantes que acuden a la UMSNH en las divisiones de Bachillerato, Nivel Superior y Posgrados; para que, a partir de ello, se implemente la interculturalidad como un elemento que enriquece el aprendizaje.

Se plantea, que los profesores del Bachillerato y las Licenciaturas no solo cuenten con su formación profesional de base, sino que también tomen cursos, talleres, diplomados o inclusive posgrados relacionados a la pedagogía, para facilitar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, ya que no basta con los conocimientos teóricos en el área profesional; es necesario contar con los elementos para facilitar el acceso de estos a los y las estudiantes.

Dentro de este marco de sugerencias, también se abordan las actitudes que actúan como barreras para la inclusión; ya que en el Bachillerato se ofertan cursos o talleres y los y las docentes actúan de forma renuente al no acudir. Las sugerencias a este respecto se enfocan hacia la previa sensibilización y a la posterior obligatoriedad de que los profesores y profesoras participen en las distintas actividades que se proponen respecto a la inclusión.

También se reconoce el trabajo que realiza el departamento psicopedagógico en cada uno de los planteles del Bachillerato para la atención de estudiantes con NEAE, las familias, los profesores y profesoras y el resto de la comunidad estudiantil. En función a ello, se considera la posibilidad de solidificar este departamento para atender de forma íntegra las necesidades del estudiantado y de los profesores y profesoras, a partir de la adecuada cantidad de profesionales en

el área, que cubra de forma satisfactoria la mayor cantidad de estudiantes que requieran el acompañamiento.

Retomando la temática sobre la infraestructura de las instituciones, se conoce que la UMSNH posee edificios históricos sobre los cuales es difícil realizar adecuaciones de acceso para estudiantes con discapacidad; sobre lo cual se hacen algunas recomendaciones en función de los accesos, como lo son: rampas provisionales, búsqueda de estrategias pedagógicas como el blended learning para no eliminar contenidos escolares a raíz de la infraestructura, y dar alternativas que cubran áreas educativas tal como los laboratorios que regularmente se encuentran en segundos pisos.

El Bachillerato Nicolaíta atraviesa un proceso de visualización de la inclusión educativa al ser una institución multicultural, que no solo alberga estudiantes indígenas de la región, sino también estudiantes con distintas características, no solo asociadas a la discapacidad o a las aptitudes sobresalientes, también a la diversidad étnica, cultural, religiosa, diferentes sectores socioeconómicos y grupos etarios. Por lo que, es necesario realizar acciones de forma conjunta en relación con la inclusión; en la tarea titánica que esta representa, tanto para las autoridades educativas de la universidad como para los profesores que están en primera línea dando atención a todos los estudiantes. El trabajo en miras de establecer un modelo de educación inclusiva no solo en la UMSNH, debe direccionarse a través de las políticas nacionales en la creación y ejecución de planes que no se limiten a la creación de rampas, o a la identificación de estudiantes con NEAE, para que los esfuerzos individuales de los profesores no sean los únicos responsables de establecer acciones para su inclusión, sino que estas políticas se centren también en la formación de estos docentes y la inmersión del tema inclusión como parte de las culturas y las prácticas educativas de toda la comunidad escolar en los diferentes niveles.

Con base en lo anteriormente señalado, se concluye en estos aspectos que es necesario replantear las actividades que actualmente se están llevando a cabo en materia de inclusión en la UMSNH para favorecer el plan nacional e internacional que asegura la inclusión para todos y todas. Trabajar de forma escalonada y multidisciplinar hasta concretar un plan flexible que concientice a todos los miembros de la comunidad estudiantil hacia el tema de inclusión educativa y social; tomando como punto de partida la formación adicional que requieren los y las docentes para asegurar que estas necesidades formativas, paulatinamente se vayan cubriendo y poder

garantizar que la UMSNH es una institución incluyente, que no solo da acceso a que cualquier estudiante pueda cursar sus estudios, sino también en formar profesionales de forma integral hacia este proceso inclusivo.

En relación con la dimensión afectiva, es importante mencionar que de las conversaciones con los y las docentes del Bachillerato de la UMSNH a partir del abordaje de esta temática de inclusión educativa, se percibe lo siguiente:

Inicialmente la recolección de información se tornó problemática, ya que por distintas vías se intentó contactar profesores y no se obtuvo ninguna respuesta; sin embargo, de forma progresiva y con la difusión de los mismos docentes, fue surgiendo interés en participar. Este concepto de interés también se identificó en el discurso de las y los profesores, haciendo referencia a que es una fuente de motivación importante para involucrarse con estudiantes con NEAE. También para cursar posgrados relacionados con la educación, en búsqueda de poder proporcionar educación de calidad a todos. Al mismo tiempo, se reconoció que la falta de empatía es una situación que dificulta ampliamente la inclusión en el Bachillerato Nicolaíta.

“...creo que como en todos lados existen docentes interesados en el bienestar de sus alumnos, pero también existirá algunos que, aunque también les interesen sus alumnos no tienen el mismo interés en tener la preparación en el aspecto docente como deberíamos de tenerle [...]” (E.1, Flor).

“...afortunadamente todos están con la disposición, hasta ahorita, de precisamente trabajar con los chicos, y pues ver que son de diferentes habilidades y que incluso muchos de ellos tienen todavía el interés más allá de las clases que se les dan [...]” (E.3, Marcela).

Dentro de este orden de ideas, se hizo alusión a la pasión y el entusiasmo por ser docente. Por trascender a ser más que un profesor que enseña contenidos relacionados a Matemáticas o Química, sino ser una figura de motivación hacia la búsqueda de mejores condiciones de vida. No solo formar estudiantes de Bachillerato, sino también guiarlos hacia la Educación Superior o el desempeño de un oficio. De igual forma, esta vocación no se limita al ámbito educativo, puesto que algunos profesores participan de forma continua en actividades de inclusión social.

“...interviene la cuestión de la vocación que a veces hay más corazón que pizarrón [...] porque si no tienes la vocación para querer educar a los alumnos nunca vas a poder, o sea,

aquella persona que vaya a trabajar a una escuela por ganar una feria no sirve para nada, profesor que nada más va a una escuela por ganar dinero, por generar dinero, no nos sirve para nada, si no tienes el corazón para ir a tratar de educar a tus alumnos no sirves para nada [...]” (E.5, Leonardo).

Igualmente, se percibe que un elemento importante que permite la vinculación entre los y las docentes y los estudiantes con NEAE es la confianza que se va generando en las dinámicas de los grupos. Los profesores mencionaron los entornos flexibles que ellos proporcionan a sus estudiantes con la finalidad de que el ambiente armónico permita acceder a los contenidos temáticos, pero también a la diversidad de estudiantes; a través del respeto y la comunicación que se gesta en estos espacios educativos.

“a veces es un poquito más fácil tratarlos porque ya se sienten con la confianza, pues yo creo que esto es una cuestión que nosotros no podemos dejar de lado como profesores y como autoridad, pero siempre es primeramente conocerlos, el conocer sus características, su intereses y poder determinar la forma en cómo aprenden, el que no aprenden de la misma manera, que no todos tenemos las mismas inquietudes que aprendemos de maneras diferentes, intereses diferentes y que esto nos permite llevar actividades que nos permitan que todos trabajemos en conjunto, en ese aspecto, pocas veces he mandado a chicos al departamento psicopedagógico [...]” (E.3, Marcela).

“creo que lo más importante, primero es tener confianza, cuando uno te tenga confianza, si no entras, no puedes acercarte, en su círculo, en su espacio, en su burbuja, no entras, sí, es una complicación [...]” (E.5, Leonardo).

También se planteó que las experiencias de inclusión cuando los profesores conocen a personas de su círculo cercano con alguna necesidad específica, los sensibiliza en su práctica docente; buscando estrategias de acceso, acciones pedagógicas o el cambio en sus dinámicas cotidianas, y cubrir lo que estos estudiantes requieren para concretar su formación Media Superior.

“...tengo un muy buen amigo, fue mi alumno de preparatoria [...] ya terminó la facultad, tuvo un accidente automovilístico, se quedó cuadripléjico, está tirado en una cama, después de estar tirado en una cama terminó dos ingenierías una en Guanajuato, una en la Michoacana y ahora por ejemplo, para él es un tema muy importante la inclusión a su

discapacidad motriz, porque la cochina escuela, perdón, perdón, la cochina infraestructura de mi universidad no está acoplada para que él pueda entrar a los edificios [...] y estoy tratando de trabajar con una modificación a un reglamento, a una ley, para la inclusión de personas con discapacidad motriz, para que puedan estudiar en nuestra universidad” (E.5, Leonardo).

“...conozco una señorita ya jovencita ya mayor tiene creo 22 años con síndrome de Down, su mamá desde chica la mandó a una escuela especial, yo no tenía ni idea que existían esas escuelas, pero me tocó que la maestra y todos, iban con su bolsita y la maestra les iba diciendo cada uno va a comprar lo que trae en su lista del mandado [...] ignorantemente pensé que no podían hacer una vida normal [...]. Ella trabaja, no vive sola, vive con su mamá, pero definitivamente se maneja sola, se viste sola, se arregla muy bonito, sabe que combi tomar, sabe cómo manejarse en la ciudad [...]. Cuando estas cerca de una persona con este síndrome uno se da cuenta que solo tiene discapacidad en cuanto a su manera de ser porque son igual que inteligentes o más y se mueven, se expresan, sí, a lo mejor un poco más lento o con deficiencias al hablar, pero muy bien [...] (E.4, Alexa).

Se retomó también un aspecto relacionado con la comunidad p'urhépecha, señalando que el mencionar esta área en particular, era motivo de orgullo y reconocimiento para los y las docentes; no solo en el aspecto territorial, también en la preservación de la lengua, por parte de los y las estudiantes y de los profesores que dominan el idioma; ya que en años pasados se había identificado que los estudiantes ya no lo hablaban por vergüenza y que actualmente esos sentimientos de minusvalía por ser miembros de la comunidad indígena han disminuido considerablemente.

“...la verdad en ese aspecto yo sí me siento que yo tengo sangre p'urhépecha, no la original porque ya es una mezcla, pero ahí se habla mucho el p'urhépecha, cosa que la verdad yo no lo sé, he tenido muchas ganas de meterme a (estudiar) p'urhépecha [...]” (E.4, Alexa).

“... antes les daba vergüenza hablar entre ellos, hoy la verdad es que nos dejan como menso, y perdón por el adjetivo, pero ellos ya caminan y pasan hablando p'urhépecha y más bien el tonto somos los demás porque no entendemos lo que ellos dicen y la verdad es que nos dejan como burros [...]” (E.5, Leonardo).

Se identificaron también sentimientos de impotencia e inseguridad al no contar con las herramientas para atender a la diversidad. Los profesores expresaban temor al desconocer formas para atender a estudiantes con discapacidad motriz y tener desconfianza respecto a las actividades que estaban realizando, sin un punto de comparación que los guiara en este proceso. Estas emociones también se notaron cuando se tocó el tema de estrategias pedagógicas, en la entrevista, pues en sus comentarios hacían referencia a que ellos aplicaban ciertas acciones, pero desconocían la terminología adecuada para nombrar dichas actividades.

“...a veces tienes estás barreras como en el caso que te platicué, por más interés que yo tenga, no lo voy a subsanar, aquí no puedo, pero el otro caso, que te digo, de la chica que no podía ver, digo, pues yo tengo interés en que ella aprenda, no es como que yo la vaya a dejar a la deriva [...]” (E.2, Gerardo).

“...pero es terrible, no sé qué hacer con él (estudiante con cuadriplejia), no puede escribir bien, ya vi su libreta, apuntaba garabatos, entonces, eso no está bien, yo le decía (a la directora) que era injusto para el chico porque en estos momentos ya hay gente especializada que le puede sacar mucho beneficio a un joven así, que le pueden enseñar algo, en cambio, yo no. Yo reconozco mi capacidad, mis límites y yo le decía la directora -mire, estamos perjudicando a este chico. La directora lo minimizó [...]” (E.7, Alfredo).

Por último, se percibe en los profesores la incertidumbre ante el futuro de la inclusión en la UMSNH, mientras sigan existiendo dificultades en infraestructura, problemas internos referentes a los fondos económicos que afectan a toda la comunidad estudiantil y que generan distracciones para fortalecer programas que involucren directamente a la inclusión educativa y a la formación de los y las docentes en este tema.

“Bueno, México es dependiente en todos los sentidos, nosotros no formulamos teorías, no desarrollamos tecnología, ciencia básica muy poca, está focalizada UNAM y Poli, no hay más, por ahí de repente alguna universidad destaca. Es un país que ni siquiera podríamos decir que es joven, está más bien en la infancia [...] entonces yo supongo que tarde o temprano, el problema de inclusión va a tener una respuesta, no sé si buena o mala porque depende de cómo adaptemos, pero esa respuesta no va a ser de nosotros, sino que va a venir de afuera, hay muchos organismos internacionales que nos observan y nos estudian y nos dan pautas [...]” (E.7, Alfredo).

“Pues yo espero que se convierta en una realidad (la inclusión), que no se quede en buenas intenciones, que no se quede en documentos, que no se quede en iniciativas; que realmente se desarrolle un cambio cultural, una política intensiva de trabajo, en materia de inclusión en la educación, no solamente a nivel Bachillerato, sino desde las raíces de la educación [...], que se convierta en una realidad, que se materialice en las instituciones educativas sobre todo a las instituciones públicas” (E.6, Arturo).

En conclusión, en esta dimensión afectiva lo que representa para los docentes la atención de estudiantes con NEAE se asocia, por un lado, con el entusiasmo, la pasión por la docencia y la vocación del servicio; también se identifica que los y las docentes que han tenido estas experiencias con personas cercanas, los vincula de forma significativa para prepararse profesionalmente y ser propositivos en la creación de entornos que permitan la inclusión; otras experiencias afectivas se relacionan directamente con el orgullo que representa para ellos y ellas, ser parte de la comunidad p'urhépecha y atender a estudiantes que pertenecen a este grupo. Por otro lado, se evidencian sentimientos de impotencia, inseguridad e incertidumbre ante las limitaciones que impiden la inclusión de estudiantes con NEAE, la falta de interés por la comunidad estudiantil, el futuro de la inclusión en el Bachillerato Nicolaíta y la falta de dominio sobre acciones que tomar como punto de referencia para hacer de la inclusión una realidad que brinde cobertura a más estudiantes.

Ante lo señalado anteriormente, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Hacer visible el tema de educación inclusiva a toda la comunidad Nicolaíta, y a partir de ello, hay que considerar que los y las docentes que participan en actividades inclusivas están interesados, y a este respecto señalar ¿por qué otros profesores no lo están?, para trabajar desde ese enfoque.
- Considerar la participación de estudiantes con NEAE en la creación de propuestas que favorezcan la inclusión en la UMSNH.
- Fortalecer el programa de formación de tutores, a través de la capacitación de los y las docentes con especialistas en el área de inclusión.

- Impulsar las investigaciones e intervenciones en la UMSNH, cuando se aborden las temáticas de inclusión y diversidad.
- Tomar como referente los resultados de esta investigación para continuar la línea de investigación.

REFERENCIAS



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

REFERENCIAS

- Agudelo, D. M., Casadiegos, C. P. y Sánchez, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.
- Aguiar, A.G., Demothenes, S.Y. y Campos, V.I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con Necesidades Educativas Especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18 (1), 116-128.
- Aguilar-Rojas, E.G y González-Roque, J. (2009). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2 (1), 38-43.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 18 (1), 15-34.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., y Booth, T. (2002). Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Alcántara, A. y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y Educación Media Superior en México. En busca de la perspectiva curricular. *Perfiles educativos*, 32 (127), 38-57.

- Álvarez-Zayas, R.M. (1997). *Hacia un Currículum integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Amezúa, L.J. y Sánchez, D.G. (2015). *Pueblos indígenas en México en el siglo XXI*. P'urhépecha. México: CDI.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Blanco, G. R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (3), 1-15.
- Blanco, G. R. (2017). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. Madrid: UNESCO.
- Bonilla, S.M.F., Fernández. E.J. y Velázquez, S.M.A. (2019). Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10 (19), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Chile: Orealc/UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bravo, B.M. (2008). *La enseñanza y aprendizaje de la visión y el color en educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología básica, Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Cabero, J., Llorente, M.C. y Puente, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 35 (18), 149-157. <http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-03-08>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Atenas*, 3 (43), 72-88.
- Camacho, R. C. y Varela, N. G. A. (2011). Inclusión de personas con discapacidad en la educación virtual: el caso del Bachillerato a Distancia, U. de G. *Revista mexicana de Bachillerato a distancia*, 3 (5), 122-137.
- Cante, C.S.A., Conejo, R.M.I., Quevedo, E.E., Ramírez, B.H. y Rodríguez, S.E.E. (2015). *¿Inclusión o educación inclusiva? Estrategias didácticas en la educación para todos* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura Facultad de Educación Maestría en Ciencias de la Educación, Bogotá.
- Carrillo, S.S.M., Forgiony, S.J.O., Rivera, P.D.A., Bonilla, C.N.J., Montanez, T.M.L. y Alarcón, C.M.F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39 (17), 15-34.
- Casanova, M.A. y Rodríguez, H. J. (2009). *La Inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Castro-Díaz, A.P. (2010). *Estrategias didácticas para la integración, adaptación y manejo de niños con autismo dentro de los salones Montessori a nivel preescolar* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Centro de estudios sociales y de opinión pública (Cámara de diputados, LIV Legislatura). (2012). Informe sobre la Educación Superior en México. Recuperado de http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/05_centro_de_estudios_para_el_adelanto_de_las_mujeres_y_la_equidad_de_genero/001b_boletin_mensual

- Chou, Y. (2015). Octalysis -complete Gamification framework. Recuperado de <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/#more-2275>
- Cintora, O.K.L. (2020). *Hacia una educación inclusiva: propuesta de atención al estudiantado con discapacidad* (Tesis de maestría). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Climent, L.E.A. (1997). Formación profesional y desarrollo. *Interuniv. Form. Profr*, 30, 19-30.
- Cochran, W.G. (1976). *Técnicas de muestreo*. México: CECSA.
- COESPO. (2015). Migración en Michoacán. Recuperado de <https://coespo.michoacan.gob.mx/migracion-en-michoacan/>
- Cooper, J. D. (1990). *Estrategias de discusión*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cornejo, E.J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (52), 15-37.
- Cousinet, R. (2014). ¿Qué es enseñar? *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8 (8), 1-6.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. United States: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks: Sage.
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas reflexiones para repensar las prácticas. Político-Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (2), 41-57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200041>
- Cruz-Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el Nivel Medio Superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, (54), 1-15.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper and Row.

- Cuevas, F.E.Y. (2012). *Estrategias pedagógicas para el manejo educativo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que fracasan en su desempeño escolar* (Tesis de maestría). Escuela de Graduados en Educación, Colombia.
- Dankhe, G. L. (1989). *Investigación y Comunicación*. En C. Fernández-Collado y G. L. Dankhe (comps.) *La Comunicación Humana: Ciencia Social*. México: McGraw-Hill.
- Delgado, M. W. (2007). Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista educación*, 31(2), 44-58.
- DGAIR. (2006). Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporados al Sistema Educativo Nacional. México. Recuperado de controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Documento_de_Normas
- DGEE. (1981). *La Educación Especial en México*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo Nacional para Actividades Sociales.
- DGEE. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP.
- DGEE. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=true
- Díaz-Barriga, A.F. y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3a.ed.). México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Barriga, A.F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2a.ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DIGEESP. (2009). *Guía de Adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Guatemala: DIGEESP.
- Dueñas, B.M.L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 358-366
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990). *Interacción social y aprendizaje*, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Opiniones*, 6 (23), 7-16.
- Educación 3.0. (2021). 27 herramientas de gamificación para clase. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/>
- Elvira, C.C.A., Méndez, P.J.M. y Auces, F.M.R. (2017). *Prácticas docentes inclusivas en el Nivel Medio Superior*. Ponencia presentada en el XIV Congreso nacional de investigación educativa-COMIE. San Luis Potosí, México.
- Farrell, P. (2001). Special education in last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28 (1), 3-9.
- Fernández, E. (2020). Inclusión de alumnos con discapacidad en el Bachillerato SABES: Un Trabajo de Campo. *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación*, (19), 44-59.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99.

- Floréz-Ochoa, R. (1995). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Fogg, B. (2009). *A behavior model for persuasive design*. In *Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology*. California: ACM Press.
- Forbes. (2021). Crece pobreza en México y alcanza a 44% de la población. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/crece-pobreza-en-mexico-y-alcanza-a-44-de-la-poblacion/>
- Freinet, C. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular*. España: Laia.
- French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. United Kingdom: Routledge.
- Galdó, G. (2007). *Niños superdotados*. España: Universidad de Granada.
- Galve, J. L. y Trallero, M. (2002). *Adaptaciones curriculares. Guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial*. España: CEPE.
- Gálvez, A.L.L. (2010). *Necesidades psicopedagógicas de los docentes de la educación primaria, para dar respuesta a la educación inclusiva* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- García, C. R. (2004). *La clase en el modelo pedagógico integral*. Colombia: EDUCOSTA.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España.
- García-Cedillo, I. (2013). La Educación Especial de cara a la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 77-91
- García-Cedillo, I. (2015). *Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México?* Cátedra CUMEX de Psicología. En García, A. y Cruz, O. (2015). Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea. Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México.
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.

- García-Cedillo, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. México: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales-UASLP.
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21 th century. A framework for research and practice*. New York: Routledge.
- Garzón, P.C.P., Calvo, A.M.I. y Orgaz, B.M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza* (9a.ed.). España: Ediciones Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, C.J.L., Monroy, B.L.J. y Bonilla, T.C.A. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15 (1), 164-189.
- Gómez-Contreras, G.A. (2019). Análisis de Inclusión y Discapacidad Auditiva en Educación Física de Escuelas Primarias del Estado de Tabasco. *Revista de Educación Física*, 1 (1), 1-11.
- Gragera-Martínez, R.R. (2016). *Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad o dificultad en el Aprendizaje: Guía de orientación al profesorado*. España: Universidad de Alcalá.
- Graham, C. (2005). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Granada, A. M., Pomés, C. M.P. y Sanhueza, H. S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- Grau, C. (1998). *Educación Especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

- Guajardo-Ramos, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 15-23.
- Guanipa, M. (2008). *Guía de estudio. Universidad Rafael Bellosó Chacín*. Venezuela: Doctorado en ciencia de la edición.
- Gutiérrez, P.B.C. y Velázquez, L.J. (2016). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13 (1), 13-26.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Editorial McGraw Hill.
- INEGI. (2010). Personas con Discapacidad en México. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Kerlinger, F. y H. Lee (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill/ Interamericana.
- Leal-Leal, K. L. y Urbina, C. J.E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (2), 11-33.
- Lee, J., Ceyhan, P., Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013). Greenify: A RealWorld Action Game for Climate Change Education. Simulation & Gaming, Paper. Recuperado de <http://tcgameslab.org/wp-content/uploads/2013/02/Lee-et-al.-GreenifySimulation-and-Gaming-2013.pdf>
- León De, C. I. J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69-97.

- León De, M. (2011). *Estrategias de afrontamiento que utilizan los padres de familia para enfrentar el trastorno autista en su hijo* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Ley de educación de Andalucía. (2006). Ley 17/2006, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, España. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2003). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. Última reforma publicada en el DOF 27-11-2007. Recuperado de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED%281%29.p>
- Ley General de Educación. (1993). Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicada en el DOF 19-08-2010. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Ley General de las Personas con Discapacidad. (2005). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005. Última reforma publicada en el DOF 01-08-2008. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPD.pdf>
- Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1999). Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.
- Lou-Royo, M. A. y López-Urquizar, N. (1998). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Lozano, M. A. (2015). *La formación docente en la Educación Media Superior en México. Retos y posibilidades*. Ponencia presentada en el XI Seminario Internacional de la Red Estrado. México. Recuperado de http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/99.pdf
- Majmutov, M. (1983). *La enseñanza problemática*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction*. United States: Amazon Digital Services, INC.

- Márquez, J.A. (2012). El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas. *Perfiles educativos*, 34, 107-117.
- Martínez, A. y Gómez, J.L. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Ciclo Grupo 5.
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(24), 69-90.
- Martínez, M.B.A, Orrego, M.J.H. y Palencia, Z.S. (2018). Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Perfiles educativos*, 6 (161), 147-160.
- Martínez-Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de educación*, (27), 35-56.
- Mayagoitia, O. (1960). *Las Escuelas de Perfeccionamiento (Para Niños de Lento Aprendizaje)*. México: Coordinación de Educación Especial.
- Mayer, R. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychologist*, 1 (19), 30-42.
- Mitzberg, H. (1987). The strategy concept I: Five Ps for strategy. *California Management Review*, 30, 11-23.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez Cabani, M.L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Nolasco, A. M. L. (2014). Estrategias de enseñanza en educación. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 2(4).
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Omaña, E. y Alzolar, N. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educ@ción en Contexto*, 3 (6), 83-109.
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Recuperado de https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

- ONU. (1993). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/policies/standard_rules/es/
- ONU. (2000). Cumbre del Milenio. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Argentina: Cincel.
- Peirats, J., Marín, D. y Vidal, M.I. (2019). Bibliometría aplicada a la gamificación como estrategia digital de aprendizaje. *Revista De Educación a Distancia*, 19 (60), 1-36. <https://doi.org/10.6018/red/60/05>
- Plá, S. (2017). Historia y ciudadanía en el Bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social. *Diálogo Andino*, 53, 33-43.
- Planchard, E. (1956). *La pedagogía contemporánea* (2a. ed). Madrid: Rialp.
- Pujolàs, M.P. (2002). *El aprendizaje cooperativo: algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. España: Universidad de Vic.
- Pujolàs, M.P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación.
- Rodríguez, Á., Hernández, L. y Caicedo, M. (2014). Estrategias de afrontamiento y características sociodemográficas en padres de hijos con trastornos del espectro autista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 111-126.
- Romañach, J. y M. Lobato. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. En Foro de Vida Independiente. Recuperado http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/pdf/diversidad_funcional.pdf.

- Rosado-Basulto, A.P. (2016). Estrategias de trabajo para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Bachillerato en línea de la UADY. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 8 (15), 83-89.
- Ruíz, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica: adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<http://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Sabano, R.D.S. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Salín, R. (1997). *Bases Bioquímicas y Farmacológicas de la Neuropsiquiatría*. México: Mac Graw Hill Interamericana.
- Salinas, A. M. (2014). *Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 169-178.
- Sánchez-Mercado, S. G. (2019). El apoyo a estudiantes sobresalientes en la educación a distancia: una necesaria medida de equidad. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, (22), 1-7.
- Secretaría de Salud. (2017). Discapacidad motriz, la más frecuente en el país. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud/prensa/492-discapacidad-motriz-la-mas-frecuente-en-el-pais>
- SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del Futuro. Recuperado de http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/nacional_sectorial/otros%20documentos/pronedu.pdf

- SEP. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Recuperado de http://dgfcms.sep.gob.mx:7037/PrioryRetEdB/Materiales/FollInf0910/docs/Areas/BM12/rea3_Comp_Did/Prog_Nal_de_Fort_de_la.pdf
- SEP. (2013). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- SEP. (2015). Preparatoria Abierta. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/preparatoria-abierta>
- SEP. (2016). Glosario de términos: Educación Básica. Recuperado de <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/BASICA2016.pdf>
- SEP. (2017). Oferta Educativa Educación Media Superior. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- SEP. (2017). Prepa en Línea-SEP. Recuperado de <http://prepaenlinea.sep.gob.mx/>
- SEP. (2018). *Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2018). Nuevo Currículo de la Educación Media Superior. Recuperado de <http://sems.gob.mx/curriculoems/conformacion>
- SEP. (2019). Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- SEP-DGEE. (1982). *Los Grupos Integrados*. México: SEP-DGEE.
- Serra, F. (2000). Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo Cero*, 31 (4), 27-36.
- Servicio de Atención Estudiantil de la Universidad de Granada. (2019). Atención a los Estudiantes con Discapacidad y otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Recuperado de <https://ve.ugr.es/sites/vic/ve/public/ficheros/extendidas/2019-03/Documento%2010%20%28GUIAS%20NEAE%202016-2017%29.pdf>

- Sevilla, S.D.E., Martín, P.M.J. y Jenaro, R.C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113.
- Simon, B.S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suriá, M. R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Educación y Psicopedagogía*, 23 (3) 96-109.
- Talou, C. L., Borzi, Sonia L., Sánchez-Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S. y Hernández-Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, 11, p. 125-145.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods*. Nueva York, United States: John Wiley y Sons.
- Turpo, O. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15(45), 345-370.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de <https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes y los seis Marcos de Acción Regionales. Recuperado de http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf
- UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Urrego, A.J.H. (2012). *Estrategias pedagógicas y de gestión académica para la integración de población en condición de discapacidad en la Educación Superior (caso Universidad Manuela Beltrán)* (Tesis de maestría). Escuela de Graduados, Bogotá.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-22.
- Vilchis, R. V. y Arriaga, O. J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el Nivel Medio Superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42 (1), 1-18.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Warnock Committee. (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.S.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: O'Reilly Media.
- Zubiría, S. J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 3. ed. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Zubiría-Samper, M. (1999). Estructura de la pedagogía conceptual. En: Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Recuperado de <http://www.albertomerani.org/>

ANEXOS



ARANTXA KHIABET NAVA PASCUAL

ANEXOS

1. Formulario de Google

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEbmyyeQXyAMIpZ73irqYCJf2tRoBRIOK4rN_5ehFV5pKitw/viewform

2. Guía de entrevista a profundidad

Dimensión: Inclusión educativa	Dimensión: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente en el Bachillerato? ¿Desde hace cuánto tiene experiencia con estudiantes con NEAE? ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión educativa? ¿Cuáles fueron sus principales experiencias ante la inclusión educativa? ¿Cómo ha sido su experiencia ante la inclusión a lo largo de sus años en la docencia? ¿En su institución hay algunas actividades destinadas a la inclusión educativa? ¿De qué manera ha conocido temas sobre inclusión? Cursos, talleres, su propia institución. ¿Considera que la inclusión es una problemática contemporánea en el Bachillerato? ¿Cuáles son los acontecimientos que lo convierten en una situación de debate? ¿Cuáles son los desafíos de su institución ante la inclusión educativa? ¿Cuáles son los desafíos en su práctica docente ante la inclusión educativa? ¿Cómo visualiza la inclusión educativa a futuro?	¿Cuántos estudiantes con NEAE atiende en su aula de clase? ¿Qué tipo de NEAE? ¿Conoce las características de las necesidades específicas de sus estudiantes, así como limitaciones y alcances? ¿Cómo obtuvo esa información? Cuando no posee esta información, ¿cómo la obtiene? ¿En qué área tienen los niños mayor dificultad? Si al estudiante no se le ha diagnosticado, pero si lo identifica en clase, ¿cuál es el procedimiento que sigue? ¿Considera que su lugar de trabajo cuenta con las herramientas y apoyos necesarios para la atención de estudiantes con NEAE? ¿Los estudiantes con NEAE de su aula reciben algún apoyo adicional de otros profesionistas? (Terapeutas, psicólogos, profesores particulares, entre otros) En caso de que reciban apoyo especial, ¿este ha sido positivo para el desempeño educativo? ¿Maneja modalidades comunicativas como LSM o el alfabeto Braille?
Dimensión: Estrategias pedagógicas	Dimensión: Formación profesional
¿Cuál es el procedimiento cuando identifica estudiantes con NEAE en su nuevo ciclo escolar? ¿Cuál considera que es la mayor dificultad de los estudiantes con NEAE para llevar un	¿Cuál es su formación profesional? ¿Tiene conocimientos sobre inclusión educativa o NEAE? ¿De qué forma los obtuvo?

proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso?	¿Considera que un docente que no haya recibido capacitación sobre el manejo de estudiantes con NEAE, pueda realizar este proceso?
De acuerdo con su experiencia, ¿cómo es la forma adecuada de enseñarle a un estudiante con NEAE?	¿A qué dificultades se enfrentaría?
¿Qué es lo más importante en el proceso de enseñanza de un niño con NEAE?	¿Qué necesita un profesor de Educación Regular para atender estudiantes con NEAE?
¿Qué metodología (as) utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes con NEAE?	¿Considera que los profesores de formación pedagógica tienen ciertas ventajas con respecto a la atención de estudiantes con NEAE en comparación con usted?
Si la metodología no le da los resultados esperados, ¿qué acciones realiza?	¿En qué radican esas diferencias?
¿En qué se basa para diseñar las estrategias pedagógicas para los estudiantes con NEAE?	¿Cuáles son los temas sobre los cuales podrían trabajar y hacer este proceso de inclusión más favorable?
¿Las estrategias utilizadas han sido exitosas? Ejemplifique cuales han sido exitosas	¿En su opinión qué es lo que más afecta la práctica docente cuando se atienden estudiantes con NEAE?
¿Qué aspectos considera que determinan el éxito o el fracaso de las estrategias pedagógicas ante la inclusión?	¿Qué clase de apoyos considera adecuados para una preparación ante la inclusión educativa? Talleres, cursos, diplomados, especialidades, trabajo multidisciplinario, entre otros
¿Qué hace cuando definitivamente no encuentra la forma adecuada de enseñarle a un estudiante con NEAE?	¿Los profesores de Bachillerato regular están preparados para la atención a la diversidad de estudiantes con NEAE?
Si por las condiciones mentales y/o físicas de un estudiante no se puede alcanzar objetivos académicos, ¿qué otros propósitos educativos se pueden trabajar?	

Dimensión	Pregunta
Presentación	Saludo
	Nombre:
FP	¿Cuál es su formación profesional?
IE	¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente en el Bachillerato de la UMSNH? ¿Asignatura o (as) que imparte? ¿Es profesor de tiempo completo? ¿Se desarrolla en otras actividades además de la docencia?
IE	¿Cómo ha sido su experiencia ante la inclusión a lo largo de sus años en la docencia? ¿Qué tipo de estudiantes con NEAE ha atendido?
FP	¿Cuáles son sus conocimientos sobre inclusión educativa o NEAE?
FP	¿De qué forma los obtuvo?
IE	¿Ha tomado algún curso, taller o en su institución se le dota de esta información? ¿En su institución hay algunas actividades destinadas a la inclusión educativa?
IE	¿Desde su experiencia cuál es su opinión sobre la inclusión educativa?
IE	¿Considera que la inclusión es una problemática en el Bachillerato?
IE	¿Cuáles son los acontecimientos que lo convierten en una situación de debate para las Escuelas Regulares?
IE	¿Cuáles son los desafíos de su institución ante la inclusión educativa?
IE	¿Cuáles son los desafíos en su práctica docente ante la inclusión educativa?
EP	¿Cómo se identifica a un estudiante con NEAE de forma presencial y actualmente en línea?
NEAE	¿Cómo identifica las necesidades específicas de sus estudiantes, así como limitaciones y alcances?
EP	¿Cuál considera que es la mayor dificultad de los estudiantes con NEAE para llevar un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso?
EP	De acuerdo con su experiencia, ¿cómo es la forma adecuada de enseñarle a un estudiante con NEAE?
EP	¿Qué es lo más importante en el proceso de enseñanza de un estudiante con NEAE?
EP	¿Qué metodología (as) específicas utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes con NEAE?
EP	¿En qué se basa para diseñar las estrategias pedagógicas para los estudiantes con NEAE?
EP	¿Las estrategias utilizadas han sido exitosas? Ejemplifique cuales han sido exitosas ¿Qué actividades en clase favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes?
EP	¿Qué aspectos considera que determinan el éxito o el fracaso de las estrategias pedagógicas ante la inclusión?
EP	¿Qué hace cuando definitivamente no encuentra la forma adecuada de enseñarle a un estudiante con NEAE?

EP	Si por las condiciones mentales y/o físicas de un estudiante no se puede alcanzar objetivos académicos, ¿qué otros propósitos educativos se pueden trabajar?
NEAE	¿Considera que su lugar de trabajo cuenta con las herramientas y apoyos necesarios para la atención de estudiantes con NEAE?
NEAE	¿Maneja usted modalidades comunicativas como LSM o el alfabeto Braille?
NEAE	¿Los estudiantes con NEAE de su aula reciben algún apoyo adicional de otros profesionistas? (Terapeutas, psicólogos, profesores particulares, entre otros).
NEAE	En caso de que reciban apoyo especial, ¿este ha sido positivo para el desempeño educativo?
FP	¿Considera que un docente que no haya recibido capacitación sobre el manejo de estudiantes con NEAE, pueda realizar este proceso?
FP	¿A qué dificultades se enfrentaría?
FP	¿Qué necesita un profesor de Educación Regular para atender estudiantes con NEAE?
FP	¿Considera que los profesores de formación pedagógica tienen ciertas ventajas con respecto a la atención de estudiantes con NEAE en comparación con usted?
FP	¿En qué radican esas diferencias?
FP	¿Qué actividades podrían trabajarse desde la formación docente y hacer este proceso de inclusión más favorable tanto para estudiantes como para profesores?
FP	¿En su opinión qué es lo que más afecta la práctica docente cuando se atienden estudiantes con NEAE?
FP	¿Considera que los profesores de Bachillerato Regular están preparados para la atención a la diversidad de estudiantes con NEAE?
IE	¿Cómo visualiza la inclusión educativa a futuro?



4. Carta de presentación

A quien corresponda:

Quien suscribe Lic. en Psic. Arantxa Khiabet Nava Pascual, estudiante de la Maestría en Psicología en la Facultad de Psicología, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, hago de su conocimiento que actualmente me encuentro realizando una investigación sobre las estrategias pedagógicas que emplean los y las docentes de Bachillerato ante la inclusión educativa.

El objetivo de este estudio es explorar y describir las estrategias y necesidades pedagógicas de los y las docentes del Nivel Medio Superior, ante la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) como son: aptitudes sobresalientes, algún tipo de discapacidad motriz, visual, auditiva, déficit intelectual, trastornos graves de la conducta, trastorno por déficit de atención, situaciones de desventaja social entre otros, y que se encuentran cursando de manera regular sus estudios.

Para lograr el objetivo propuesto, se pretenden realizar entrevistas a los y las docentes que atienden a este tipo de estudiantes, mediante el apoyo de videograbación. Las sesiones serán videograbadas con previa autorización de los y las docentes, siguiendo los protocolos éticos de seguridad y confidencialidad de una investigación.

Procurando estrictamente el cuidado ético que involucra la participación de las y los profesores, que de forma voluntaria accedan a colaborar. El estudio no presenta riesgos para docentes o estudiantes. Todo lo que surja de su participación será registrado; la información será anónima y confidencial, solo será utilizada con fines de investigación.

Los resultados de este estudio serán útiles para describir en profundidad la situación actual de los profesores de Bachillerato ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de

Apoyo Educativo; será información valiosa para los y las docentes y directivos de la institución, teniendo al mismo tiempo la finalidad de servir como insumo para futuras investigaciones o intervenciones sobre la misma línea de investigación. Al finalizar el estudio, se le informará sobre los resultados.

Para más información o dudas, puede dirigirse vía email a la responsable del proyecto. Lic. en Psicología Arantxa Khiabet Nava Pascual (1920256k@umich.mx). Bajo la supervisión de la Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia.

Muchas gracias por su atención.



5. Consentimiento informado para docentes

Por este medio se pretende informarle que la Psicóloga y estudiante de la Maestría en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Arantxa Khiabet Nava Pascual, actualmente se encuentra realizando una investigación sobre las estrategias pedagógicas que emplean los y las docentes del Bachillerato Nicolaíta, ante la inclusión educativa.

El objetivo del estudio es explorar y describir las estrategias y necesidades pedagógicas de los y las docentes del Nivel Medio Superior ante la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que se encuentran insertos en Educación Regular por cualquiera de los siguientes motivos: aptitudes sobresalientes, algún tipo de discapacidad, motriz, visual, auditiva, déficit intelectual, trastornos graves de la conducta, trastorno por déficit de atención, situaciones de desventaja social, entre otros. En el estudio se realizará una entrevista, dividida en dos sesiones de 40 minutos; las sesiones serán videograbadas para su posterior análisis.

El mismo, no presenta riesgos para usted o sus estudiantes. Todo lo que surja de su participación será registrado, la información será anónima y confidencial, solo se utilizará con fines de investigación. Su participación es libre y voluntaria, puede retirarse o finalizar cuando usted lo desee. Al finalizar el estudio, se le informará sobre los resultados.

Los resultados de este estudio serán útiles para describir en profundidad la situación actual de los profesores de Bachillerato Nicolaíta, ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, será información valiosa para las profesoras, profesores, directivos de la institución y la comunidad estudiantil. También tendrá la finalidad de servir como insumo para futuras investigaciones o intervenciones sobre la misma línea de investigación.

Por favor, una vez que visualice el documento y en caso de estar de acuerdo con participar en la investigación, notificar al correo electrónico (1920256k@umich.mx) o vía WhatsApp al número 7122104953, para continuar con el proceso.

Muchas gracias por su atención y participación.