



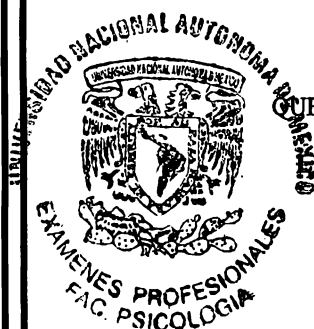
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“INCLUSIÓN EN EL AULA: PROGRAMA DE TRABAJO COLABORATIVO

CON MAESTRAS DE 1ER A 3ER AÑO DE PRIMARIA”



INFORME DE PRÁCTICAS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

SARAI SILVA MEDRANO

DIRECTORA: LIC. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA RAMÍREZ

REVISORA: DRA. ELISA SAAD DAYÁN

MARZO, 2015, MÉXICO D.F.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS A:

Mis padres, por ser la fuerza que impulsa mis sueños, por enseñarme que cuando se ama se lucha hasta agotar todas las posibilidades existentes, porque a pesar de las tormentas siempre estuvieron a mi lado y con su ejemplo cultivaron mis deseos de dedicarme a lo que más me gusta.

Mi hermana, por escucharme y compartir su experiencia conmigo, alentarme en aquellas noches de desvelo a seguir adelante, por estar conmigo en las buenas y en las malas y siempre brindarme una sonrisa o un abrazo.

Mis compañeros de la facultad, en especial a mi novio Memo, por darme otra perspectiva de la vida, ayudarme, escucharme y tranquilizarme con sus palabras cada vez que sentía que no entendía mi informe de prácticas o mi vida, por su apoyo incondicional y por impulsarme a buscar nuevos retos y sueños.

A mis amigos Fátima y Mike, porque han crecido conmigo a través del tiempo y han hecho pasajeros los momentos difíciles de mi vida y más intensos los momentos felices, porque me han enseñado a ser mejor persona y gracias a sus palabras encontré la fuerza para continuar.

A mis compañeras de titulación Cristina, Isabel, Karen y Tania, por compartir conmigo clases, experiencias, preocupaciones, desvelos, por caminar juntas en la realización del informe de prácticas.

Maestra Irma, por hacerme ver que los problemas no son tan difíciles y que siempre tienen una solución, por siempre brindarme un consejo o una sonrisa cuando lo necesitaba, por hacerme ver qué puedo hacer las cosas sola, pero que también puedo pedir ayuda.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme los conocimientos que me permean en mi ejercicio profesional y a los profesores de la Facultad de Psicología cuyo ejemplo y formación, hizo cambiar mi perspectiva de la vida y de la psicología innumerables veces.

A los profesores y al colegio privado donde se llevó a cabo el programa de intervención, gracias por trabajar tan arduo y dedicar tiempo al taller y las asesorías, por enseñarme que ser docente no es una tarea fácil, pero cuando se tiene vocación y gusto por la enseñanza se pueden buscar nuevas formas de actuar, porque mediante su discurso y ejemplo pude acercarme a la realidad educativa y cambiar mi forma de pensar sobre la misma.

ÍNDICE

Introducción	1
Problemática.....	2
Justificación.....	4
Objetivos generales del informe de prácticas.....	5
Capítulo 1: Antecedentes	7
Antecedentes contextuales	8
Antecedentes teóricos.....	9
De la exclusión a la inclusión.....	9
Escuelas inclusivas	21
Modelo medico-rehabilitatorio vs. modelo social de la discapacidad.....	25
Visión constructivista del aprendizaje.....	28
El papel de la inclusión en la reforma integral de la educación básica en México.....	32
El papel del docente en la inclusión educativa.....	34
Experiencias similares de trabajo con maestros.....	36
Capítulo 2: Programa de intervención	40
Objetivos fundamentales.....	41
Población.....	42
Espacios de trabajo.....	42
Instrumentos.....	43
Procedimiento.....	44
Materiales.....	47
Capítulo 3: Resultados	49
Evaluación inicial y final.....	52
Evaluación formativa.....	60
Discusión y conclusiones	65
Referencias	71
Anexos	77
Anexo 1. Desarrollar prácticas inclusivas (booth y ainscow, 2002).....	78
Anexo 2. Cuestionario de concepción de la diversidad (moríña, 2008)	85
Anexo 3. Cuestionario de conocimientos sobre la inclusión	87
Anexo 4. Cuestionario de reflexión final	88
Anexo 5. Gráfica de gantt	89

Anexo 6. Anotaciones de la observación en el aula.....	90
Anexo 7. Preguntas de la segunda asesoría.....	108
Anexo 8. Preguntas de la tercera asesoría.....	109
Anexo 9. Preguntas de la cuarta asesoría.....	110
Anexo 10. Parábola del invitado a cenar.....	111
Anexo 11. Los animales van a la escuela.....	112
Anexo 12. Carta descriptiva 1: primera sesión del taller.....	113
Anexo 13. Carta descriptiva 2: primera asesoría.....	117
Anexo 14. Carta descriptiva 3: segunda asesoría.....	119
Anexo 15. Carta descriptiva 4: segunda sesión del taller.....	121
Anexo 16. Carta descriptiva 5: tercera asesoría.....	125
Anexo 17. Carta descriptiva 6: tercera sesión del taller.....	127
Anexo 18. Carta descriptiva 7: cuarta asesoría.....	131

INTRODUCCIÓN

La base ideológica de la inclusión se sienta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que se prolongue después en la integración en la sociedad a todos los alumnos sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales (Marchesi, 2012).

En otras palabras, la educación inclusiva significa proveer educación de calidad a todo el alumnado, por medio de la equidad en oportunidades y expectativas, considerando a la diversidad como un recurso inalienable para la implementación de la inclusión (Araque, Barrio, 2010).

Lo anterior supone que las escuelas deben acoger a una variedad de alumnado con respecto a sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, entre otras.

En México la inclusión de la diversidad en el aula está fundamentada en el artículo 3º constitucional que indica que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación... la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos... contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos... será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos...”.

Con respecto a la población con discapacidad y la inclusión, el artículo 41 de la Ley General de la Educación indica que:

“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos”.

Es de gran importancia que las políticas públicas promuevan y avalen las practicas inclusivas, pero lo es más aún, que los agentes involucrados en la educación, con especial atención en los docentes tengan una formación continua y adecuada que les permita a su vez fomentar la aceptación de la diversidad en sus clases y proveer de educación de calidad a todos sus alumnos.

Una vez planteados los aspectos generales de este trabajo se continuará con la presentación de la problemática que dio origen al mismo.

PROBLEMÁTICA

Como se mencionó con anterioridad, la educación es un derecho humano fundamental, que implica la asistencia, permanencia, igualdad de oportunidades y equidad en el contexto institucional, sin embargo, en nuestra nación a muchas personas se les priva de éste.

Tan solo en el Distrito Federal 39, 505 niños de 5 y 14 años son excluidos del derecho a la educación básica debido a discriminación, rezago educativo y carencias en la calidad educativa (II Censo de población y vivienda 2005, citado en Evaluación y Cambio, 2010).

Una de las razones por las que un número importante del alumnado permanece fuera del sistema educativo es la incapacidad de éste para retener y promover oportunamente a la población escolar (Gobierno del Distrito Federal y UNICEF, 2006).

Por lo anterior, en la Reforma Educativa de la educación básica (SEP, 2011) se plantea que la educación debe ser inclusiva para así poder atender la diversidad del alumnado y respetar sus derechos humanos, favoreciendo con ello la equidad.

La piedra angular de la reforma educativa, son los docentes, pues sin su actuación cualquier intento por cambiar la situación educativa será fútil. En el Catálogo Nacional de la Formación Continua y Superación Profesional (2012) para maestros de Educación Básica en Servicio, se presentan diversos cursos referentes a la inclusión educativa, sin embargo, pocos maestros asisten a ellos, lo que dificulta el cumplimiento del objetivo de la Reforma planteada.

La inclusión educativa y el trabajo con la diversidad no es una tarea fácil para el docente, y menos aún, si se concibe a la diversidad de manera negativa, y si la forma de enseñanza sigue siendo individualista. Tal como menciona Arnaiz (s.f.) las formas tradicionalistas ya no son suficientes para atender a la diversidad del alumnado que se encuentra en las aulas, por lo que se requiere que el sistema educativo se ajuste y dé una respuesta para que todos los alumnos puedan aprender.

Lo antes mencionado implica que para trabajar con la diversidad el profesor debe ser capaz de reflexionar sobre sus prácticas y modificar aquellas que son una barrera para que el alumno acceda a la educación.

Continuando con lo anterior, dentro del colegio en donde se implementó este trabajo, que consistió en un programa de intervención compuesto por un taller y asesorías referentes a la educación inclusiva para nueve profesores de 1° a 3° año de primaria incluyendo la directora y secretaria, se pudieron observar algunas prácticas docentes que dificultaban la aceptación y el trabajo con la diversidad, tales como el que ciertos alumnos por sus características comportamentales o de aprendizaje eran etiquetados dentro de su salón por los alumnos y el docente, no se favorecía el trabajo cooperativo, ni colaborativo entre alumnos y a pesar de contar con personal de apoyo psicopedagógico para los alumnos con dificultades de aprendizaje, algunos profesores no hacían uso de éste recurso y otros profesores preferían que los alumnos con éstas trabajaran fuera del aula con personal de apoyo.

Por lo antes dicho la autora del presente, decidió trabajar junto con los profesores estrategias de inclusión educativa, como el medio para impulsarlos a concebir de manera positiva la diversidad y promover prácticas que brindan una educación de calidad, acorde a las necesidades de todos sus alumnos.

Un obstáculo más fue el hecho de que la Directora del colegio no estuvo de acuerdo en la aplicación del programa de intervención, debido a que dentro de éste se estaban llevando a cabo otro tipo de programas para los alumnos y no se percibió como una necesidad trabajar la inclusión educativa, pero debido a sucesos problemáticos en la institución, tales como el desacuerdo de padres de familia en la forma de trabajo de una docente, se vio la necesidad de intervenir con el programa propuesto, con la autorización y apoyo de la directora.

JUSTIFICACIÓN

América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión (Blanco, 2006).

Con respecto a la exclusión en la educación, ésta es entendida como la falta de acceso, el abandono prematuro, el bajo desempeño académico y la privación de la educación de calidad (Pérez, 2012).

La exclusión educativa puede derivar en una falta de integración a la vida social y laboral que afecta la calidad de vida del individuo, en México el rezago educativo es uno de los factores vinculados con la pobreza (Pérez, 2012).

Por lo anterior la reforma educativa del 2011 plantea como principio pedagógico y pilar de la educación, la inclusión educativa, con el fin de promover el cumplimiento de los derechos humanos y el impulso de la equidad.

La inclusión educativa tiene como objetivo reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. Abarca a todos los alumnos, poniendo especial atención en aquellos que son proclives a la exclusión, pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, como los alumnos inmigrantes, los pertenecientes a comunidades indígenas o los alumnos con necesidades educativas especiales (Marchesi, Durán, Giné, y Hernández, 2009).

Además la inclusión educativa engloba un concepto de diversidad amplio, valorando y respetando las capacidades, intereses y características culturales de cada uno de los estudiantes con el fin de que a partir de una educación de calidad los estudiantes aprendan las habilidades para la vida que les permitan integrarse a la sociedad.

Uno de los mayores retos para la inclusión se refiere a la formación de los docentes, debido a que según Arnaiz (2003), los profesores son los verdaderos artífices de las reformas, siempre que tengan la posibilidad de participar activamente en la elaboración de los planes o proyectos a desarrollar por los centros.

Los centros educativos son el motor del cambio educativo, ya que en ellos se producen las verdaderas transformaciones y es precisamente en este escenario donde hay que buscar medios para incluir a todo el alumnado sin exclusión alguna. Por lo que se necesitan docentes con aptitudes para detectar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, y hacer los cambios necesarios para reducirlas o eliminarlas (Gobierno Vasco, 2012).

Se debe de ser consciente de que no todos los profesores están capacitados para poner en práctica la inclusión, en muchas ocasiones las reformas y las exigencias administrativas rebasan las capacidades de los maestros respecto al tiempo que les dan para asimilar lo que deben cambiar de su enseñanza.

Por lo anterior, se consideró de gran importancia implementar un programa de intervención consistente en un Taller para maestros acompañado de asesorías individuales que les brindara las herramientas necesarias para dar respuesta a los nuevos requerimientos de la educación y al cumplimiento de los derechos humanos.

En seguida se presentan los objetivos del trabajo.

OBJETIVOS GENERALES DEL INFORME DE PRÁCTICAS

El propósito del presente informe de prácticas es dar a conocer de manera esquemática y objetiva sobre la realización de un programa de intervención que consistió en un taller y asesorías individuales con maestros de 1º a 3º año de primaria con el tema de inclusión educativa, así como mostrar los resultados obtenidos.

Se trabajó en forma conjunta con los docentes de un colegio particular, para que reflexionaran sobre su labor docente y conocieran estrategias de enseñanza inclusiva, promoviendo la realización de prácticas inclusivas y fomentando el cumplimiento de los derechos humanos, al mismo tiempo que cumpliendo con los lineamientos propuestos por la SEP en la Reforma Educativa.

La autora del Informe de Practicas pudo acercarse a la realidad de la educación en el trabajo realizado en México, a través de conocer el discurso de los profesores, entablar diálogo con los

mismos y al observar las aulas; además integró los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación académica y consolidó habilidades profesionales y personales.

Los aportes de este trabajo, al campo de la Psicología contribuyen al estado del conocimiento referente a la formación de maestros bajo un enfoque inclusivo en escuelas Mexicanas.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES

ANTECEDENTES

ANTECEDENTES CONTEXTUALES

El presente trabajo se implementó en un Colegio privado perteneciente a una Institución de Asistencia Privada (IAP), ubicada en la delegación Iztapalapa.

Una IAP es una entidad con personalidad jurídica y patrimonio propio, sin propósito de lucro, que con bienes de propiedad particular, ejecuta actos de asistencia social, promoción, previsión, prevención, protección y rehabilitación (JAP, 2014).

La importancia de las IAP reside en que ayudan a romper la brecha de desigualdad apoyando a las personas que tienen alguna necesidad, en el caso este colegio, el propósito es proporcionar educación primaria a la población de las zonas marginadas de Iztapalapa.

La delegación Iztapalapa es la localidad de mayor población en el país según los cálculos realizados por la CONAPO 2004 (citado en Aragón y Lara, 2011); en tanto a la educación básica que ahí se imparte, 95 de cada 100 niños entre los 6 y 14 años asisten a la escuela.

La exclusión escolar en la delegación mencionada se distribuye siguiendo un patrón sistemático de inequidad hacia la población infantil que vive en las localidades pobres, particularmente en las de muy alta marginación; a la vez que, en éstas viven 41 de cada 100 niños de Iztapalapa, ahí residen 56 de cada 100 niños o niñas excluidos (GDF y UNICEF, 2006).

El colegio brinda educación primaria, consta de dos grupos por grado y atiende en promedio a 25 niños por grupo. Cuenta con una biblioteca, salones de usos múltiples y áreas deportivas. Los profesores que ahí laboran, comunicaron estar en formación continua, toman cursos, talleres o pláticas de temas relevantes para su práctica docente, los días de junta de consejo que se lleva a cabo el último viernes de cada mes. Además en la institución se implementan programas de servicio social en donde participan psicólogos y pedagogos con el fin de promover el bienestar integral de la población.

Una vez mencionados los antecedentes contextuales se procede a explicar los antecedentes teóricos que sustentan este trabajo.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

De la exclusión a la inclusión

La atención a la diversidad ha cambiado a lo largo del tiempo, como menciona Stainback y Stainback (1999), en un principio se fragmentó el sistema escolar para garantizar el apoyo adecuado a todo el alumnado, sin embargo, con el pasar de los años se hizo explícito que no era la mejor opción para los alumnos, debido a que propiciaba la segregación social, limitando a un nicho de la población a tener una buena calidad de vida dado que no participaban en la vida social e interpersonal dentro de la escuela y posteriormente en la sociedad.

A continuación se hace una revisión de las etapas por las que se ha transitado para llegar a la inclusión educativa.

Exclusión

En sus inicios la educación se dirigía solamente a la población urbana, burguesa y con intereses eclesíásticos, burocráticos o militares, la escuela tenía la función social de preparar a las élites, por lo que se excluía a todos aquellos grupos que no perteneciesen a las mismas; es decir, los campesinos, las personas de clases trabajadoras, las mujeres, los grupos culturales minoritarios y las personas con discapacidad no tenían acceso a la educación (Parrilla, 2002).

La calidad de vida de los grupos antes mencionados no sólo se remitía a la falta de educación también se explotaba laboralmente a la clase trabajadora, se discriminaba a las mujeres y a los grupos culturales minoritarios ya que no se les permitía participar en la vida social (Parrilla, 2002).

Con respecto al colectivo con discapacidad, además de negarles la educación, en esa época predominaba el rechazo, abandono y el infanticidio de las personas consideradas como deficientes,

aquellos niños con defectos o déficits visibles y notorios. Las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias por lo que no tenían respaldo social y su vida transitaba sin algún desarrollo o integración (Parrilla, 2002; Parra, 2011).

Segregación

Luego de algún tiempo y de la lucha ardua de los grupos minoritarios y excluidos, se reconoce el derecho de los mismos a tener una educación, por lo que se les incorpora al sistema escolar, pero en condiciones que en la actualidad son consideradas como segregadoras. La incorporación de estos grupos a la escolaridad se hizo mediante escuelas diferenciadas que se mencionan a continuación (Parrilla, 2002):

Para acoger en la educación a los alumnos de clases sociales desfavorecidas se instauró la Escuela Graduada que basaba su organización en distintas especialidades dependiendo de las clases y el origen social, asegurando la repetición de los patrones sociales.

Los grupos culturales minoritarios acudían a las Escuelas Separadas, que cumplieron la función social de segregarlos de la cultura dominante.

En relación a las mujeres, al principio se separaban a las personas de distinto sexo en centros diferentes y las personas con alguna discapacidad acudían a escuelas también separadas de educación especial, que se retomaran más adelante.

Se puede observar que los mismos grupos que sufrían de exclusión, al ser incorporados al sistema de educación siendo asimilados por una cultura dominante, se ven afectados por la segregación y las consecuencias que la misma acarrea, tales como racismo, clasismo y sexismo (Parrilla, 2002).

Acto seguido se exponen a detalle el surgimiento y las características de la Educación Especial que es de singular interés en el desarrollo a la inclusión.

Educación Especial

El nacimiento de la educación especial tiene sus orígenes en el siglo XV, pero se desarrolla en el siglo XVIII. Fueron varios autores que impulsaron la realización de las escuelas especiales mediante trabajos que demostraban las posibilidades de las personas con alguna deficiencia, entre

éstos se encuentran los siguientes: Tirard 1775-1838, quien demostró con sus trabajos la posibilidad de educar a las personas “deficientes”, Abad de Ele Epeé al crear el primer lenguaje de señas para personas sordas, en Alemania Samuel Heinecke quien creó una metodología para enseñar a las personas sordas a comunicarse de manera oral y en 1829 Luis Braille creó el sistema que lleva su nombre para la lectura y escritura de personas invidentes (Parra, 2011).

Luego de demostrarse que las personas con alguna deficiencia podían mejorar con ayuda de la escuela especial, se empezaron a crear clasificaciones según la deficiencia, surgiendo así la pedagogía terapéutica, en esta perspectiva las medidas médicas y las pedagógicas no se consideraban complementarias para hacer una intervención más efectiva (Cañedo, 2003 como se citó en Parra, 2011).

Después impulsada por los trabajos de Alfred Binet se abre paso la tendencia psicométrica por lo que en 1905 se da paso a la atención educativa especializada y separada de la educación ordinaria y surgen las escuelas de educación especial para personas con “retraso mental”. A partir de 1917 en Europa comenzó la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental (Parra, 2011).

Es así que surge la educación especial, que puede ser definida aquella que se dirige a individuos que por causas psíquicas, físicas o emocionales no podían adaptarse por completo a la enseñanza regular (Aranque y Barrio, 2010). Se trata de instituciones cuyas instalaciones no están vinculadas a las escuelas regulares y que cuentan con un currículo diferente al de éstas, por lo que las estrategias de enseñanza son diferentes, los profesores especializados y los recursos escolares específicos (Marchesi, 1999).

Las escuelas de educación especial tradicional se rige bajo 4 supuestos (Ainscow, 1993):

a) Se identifican a los alumnos especiales:

Los alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje atribuibles a sus características personales, deben ser detectados a partir de un diagnóstico psicométrico que indique en qué nivel de normalidad o retraso mental se encuentra el individuo en comparación con el resto de la población, para así separar a los alumnos especiales de los regulares (Marchesi, 1999). Se

considera deseable diferenciar claramente a aquellos alumnos que necesitan apoyos especiales de los que no y dividir a la población en dos grupos diferenciados (Echeita, 2007).

b) Los alumnos especiales requieren enseñanza diferenciada que dé respuesta a sus problemas:

La educación especial es una respuesta a las dificultades de los alumnos del todo o nada, es decir, que se identifica a los niños especiales en grupos y se les provee de los apoyos y recursos del centro, o no se les detecta y pasan desapercibidos en la didáctica del aula regular. Por lo anterior una función del profesor del aula regular es identificar a los alumnos especiales, para que puedan acceder a apoyos específicos de profesionales especializados.

c) Los alumnos son agrupados en función de sus deficiencias:

Los alumnos que son clasificados como especiales, son agrupados en escuelas, unidades o clases en función de sus limitaciones físicas o intelectuales.

Las causas que condicionan una educación especial son las siguientes (Aranque y Barrio, 2010):

- Deficiencias Psíquicas y Psicofísicas
 - Deficiencias Mentales: Mongolismo y cretinismo
 - Neurosis
 - Psicopatías
 - Deficiencias caracteriales
 - Deficiencias del lenguaje
 - Autismo
- Deficiencias Físicas
 - Deficiencias sensoriales: Deficiencias auditivas y visuales
 - Deficiencias motóricas: Parálisis cerebral y espina bífida
 - Deficiencias fisiológicas: Hemiplejia, paraplejia, tetraplejia, hemofilia, entre otros.

Es importante mencionar que se focaliza la atención en las deficiencias del alumnado y ello corresponde a una visión del modelo médico de la discapacidad en donde los problemas de aprendizaje son vistos como el síntoma de los déficits individuales (Echeita, 2007).

d) Los alumnos que no están dentro de la escuela especial se consideran “normales”:

Una vez diferenciados y diagnosticados los alumnos especiales, se puede considerar que en el aula regular los alumnos accederán al currículo sin dificultades, por lo que no se les brindan apoyos adicionales.

En resumen se puede ver que la educación especial tradicional dada su organización, refuerza la idea de que las dificultades del alumno son internas y causadas por el déficit del alumno, sobrevalora la función de diagnóstico centrado en la clasificación, deposita la responsabilidad de la enseñanza en profesorado especial y por lo consiguiente limita la responsabilidad del profesorado regular en su educación. Además de que se robustece la segregación del alumnado por la división de los alumnos (Echeita, 2007).

Algunas de las críticas que se hicieron a este modelo de atención al alumnado son las siguientes (Ainscow, 1993):

- Las escuelas especiales tienen una connotación negativa, los padres de familia no consideran positivo el hecho de que sus hijos ingresen en ellas.
- No existen pruebas convincentes de que los alumnos con problemas en el aprendizaje tengan un mayor progreso en las escuelas especiales.
- Las escuelas especiales dada su organización y tamaño ofrecen un currículo limitado, reduciendo las actividades educativas a las que pueden tener acceso los alumnos.
- Efectos negativos en la estima de los alumnos especiales y en la actitud de quienes los rodean.

Las escuelas de educación especial tenían el propósito de brindar formación humana y la preparación necesaria para que las personas se integraran personal, social y profesionalmente en la sociedad a la que pertenecen, sin embargo este objetivo no se cumplió, debido a que éstas ofrecían un currículo limitado, centrado en la rehabilitación de las deficiencias sin contemplar las

necesidades de los alumnos, tenían bajas expectativas de los mismos y los segregaban académicamente (Blanco, 1999; Parra, 2011).

Aunado a lo anterior, en 1940 la visión determinista de los trastornos se cuestiona y se consideran nuevos factores de incidencia en el desarrollo de los individuos, tales como la sociedad y la cultura, encontrándose así la ausencia de estimulación adecuada o los procesos de aprendizaje incorrectos como factores concomitantes de los trastornos, lo que lleva a cuestionar el sentido y la continuidad de las escuelas especiales (Marchesi, 1999).

Por lo antes mencionado, se buscó otra alternativa para atender a la diversidad con el propósito de dar respuesta a las deficiencias de los centros de educación especial.

Integración

No sólo la educación especial resultó ineficaz para integrar en la sociedad y en la ciudadanía a las personas con discapacidad, muchos grupos minoritarios también segregados coincidieron en que era necesario exigir el reconocimiento a la educación y la igualdad de oportunidades en la misma, la integración surge a partir de la lucha de estos colectivos (Parra, 2002).

Fueron varias las reformas que impulsaron este movimiento: la reforma compensatoria incorporó a distintos sectores de la población en una educación básica y obligatoria, la reforma coeducativa integró a las mujeres al sistema escolar y las reformas de integración incorporaron a la escuela regular a los alumnos con necesidades educativas especiales (Parra, 2002).

Sin embargo, la integración aunque incorporó a distintos grupos antes excluidos a la escuela ordinaria, supuso un proceso asimilacionista de las escuelas segregadas a las ordinarias que impartían la cultura, valores y contenidos de la cultura dominante (Parra, 2002).

Las políticas integradoras mantuvieron sectorizada a la población escolar, aceptando la igualdad de acceso a la educación pero no la de oportunidades y participación, promoviendo así, la desigualdad y la segregación (Parra, 2002).

A continuación se profundiza sobre los orígenes y las características de la educación integradora para la población con necesidades educativas especiales.

Integración Educativa

Para la conformación de la ideología de la integración educativa fueron necesarios dos sucesos, en primer lugar en 1969 el principio de “normalización” proveniente de los países escandinavos, que propugnaba la utilización de medios educativos que le permitieran a la persona adquirir o mantener comportamientos y características cercanos a la normatividad general. En Estados Unidos la normalización se desarrolla y se convierte en una ideología general para proveer y evaluar los servicios de rehabilitación, haciendo énfasis en que ésta no se basaba en un simple tratamiento, sino que debía proporcionar a las personas con discapacidad, la dignidad a la que todas las personas deben acceder (Parra, 2011).

En segundo lugar, el informe de Warnok, en 1974 en Reino Unido, por encargo del Departamento de Educación y Ciencia se constituye el “Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes”, con objetivo de estudiar la situación de la educación especial. En 1978 dicha comisión produce el informe de Warnok, a continuación se comentan los aspectos más trascendentes del mismo (DES, 1978 como se citó en Echeita, 2007):

- Ningún niño con deficiencias se debe considerar ineducable, sin importar la gravedad de su dificultad, por lo que se deben de incluir en la educación especial.
- El objetivo de la educación es el mismo para todos, independientemente de las características del alumnado, dado que todos los alumnos tienen necesidades educativas para alcanzar los objetivos de la educación y estos se definen en función de los recursos necesarios para progresar en el aprendizaje.
- Se rechaza la idea de dos conjuntos de niños: los deficientes que acuden a escuela especial y los normales que acuden a escuela regular. Se conceptualiza la educación especial de manera amplia y flexible, dado que las necesidades del alumnado forman un continuo, este servicio debe de proveer desde ayuda temporal, hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.
- Se recomienda la abolición de la clasificación legal de los alumnos deficientes, proponiendo que la base para la toma de decisiones acerca de la prestación educativa proceda a una descripción detallada de las necesidades educativas especiales del alumno.

- Se propone un proceso de evaluación y dictamen estricto para considerar a un alumno con necesidades especiales, que servirá para garantizar que se presten los servicios y recursos para satisfacerlas.

Como se puede ver, los aportes del informe de Warnok definieron nuevas formas y funciones de la educación especial, a partir de reconceptualizar las deficiencias como necesidades educativas especiales (NEE). A continuación se definen las mismas a detalle:

Las NEE se caracterizan por incluir a un continuo de alumnos que presentan problemas de aprendizaje en el aula, y que para afrontarlas necesitan recursos escolares extraordinarios (Marchesi, 1999).

Según Blanco (1999) el concepto de NEE implica que cualquier alumno que se enfrente con barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares por la causa que fuera, reciba las ayudas y los recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en un contexto educativo lo más normalizado posible.

La integración educativa surge de la modificación de los servicios especiales y tiene el fin de que se satisfagan las necesidades de la diversidad de los alumnos, propiciando su participación en la vida académica, cultural y comunitaria.

Se esperaba que a partir de la integración educativa los alumnos con NEE mejoraran su autoestima, desarrollaran sus capacidades conforme a adecuaciones más reales para su aprendizaje y por consiguiente tuvieran un mejor desempeño laboral y autonomía personal en la sociedad (Parra, 2011).

La integración educativa es definida por Parra (2011) como:

“Un proceso que brinda la oportunidad a niños con NEE, con o sin discapacidad de integrarse a la comunidad educativa y aprender de acuerdo a sus capacidades y desarrollarse en un ámbito cálido y armónico en conjunto con su sociedad y cultura” (p.143).

Conforme a lo anterior el informe Warnok en 1978, conceptualiza tres formas principales de integración: física, social y funcional.

La integración física se produce cuando las instalaciones de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero continúan siendo dependientes en su organización, compartiendo lugares de recreación como el patio o el comedor. En segunda instancia la integración social se refiere a la existencia de clases especiales en la escuela ordinaria y la realización de actividades extracurriculares con el grupo regular. En última instancia la integración funcional deriva en que los alumnos con NEE participan tiempo parcial o completo en las aulas regulares y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela (Marchesi, 1999).

La integración pretendía que los estudiantes con discapacidad se escolarizaran en las escuelas ordinarias y se adaptaran a la enseñanza, al aprendizaje y a la organización. Supuso un paso importante para la mejora de la educación del alumnado con discapacidad, ya que estableció los primeros intentos por rechazar la segregación y el aislamiento que vivían las personas en los centros de educación especial (Gobierno Vasco, 2012).

Sin embargo en la práctica educativa, un alumno integrado podía pasar la mayoría del tiempo aislado en las aulas de apoyo, o en el aula regular pero interactuando muy poco con sus compañeros. Otra problemática era que los programas de trabajo del aula regular y del aula de apoyo eran diferentes y la coordinación entre los profesores regulares y de apoyo era escasa, por lo que los alumnos integrados también vivían la segregación y el rechazo en las aulas regulares (Aranque y Barrio, 2010).

Lo anterior se debió en gran medida a que la política y la práctica de la integración siguió conservando algunos de los elementos fundamentales de la educación especial tradicional, entre ellos: la visión centrada en el déficit, concibiendo al alumno como el responsable de sus deficiencias y del nivel de su integración. Es decir, el sistema educativo no cambió sustancialmente de manera que se logró una integración física, pero los alumnos no participaban ni eran apreciados (Echeita, 2007).

Como ya se mencionó, los centros de integración que proporcionaban servicios diferentes o adicionales a los brindados a otros niños de edad similar, fueron incapaces de promover el aprendizaje y la participación de todos los alumnos sin recurrir a la exclusión y discriminación de algunos de ellos, debido a que no participaban, no eran valorados por sus compañeros y no

aprendían lo que podían aprender debido a la falta de organización de la unidad didáctica (Echeita, 2007; Florian, 2013).

A partir de lo antes dicho se hizo evidente que se necesitaba otra manera de dar respuesta a las necesidades del alumnado, la inclusión educativa es una propuesta que propugna una educación de calidad no sólo para el alumnado con alguna limitación sino para todos los alumnos por lo que se detalla a continuación.

Inclusión

Como ya se mencionó, la integración implicó una adición más que una transformación profunda de los servicios educativos. A pesar de los cambios curriculares, organizativos y profesionales se tienen dificultades para entender y acoger a la diversidad (Parrilla, 2002).

Por lo anterior surgen reformas inclusivas con el propósito de se facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente a la sociedad. Entendiendo la inclusión como un proceso en el cual se incrementa la participación en la cultura, currículum y la comunidad en las escuelas ordinarias y a través de ello se reduce la exclusión de los alumnos (Parrilla, 2002).

Las reformas inclusivas suponen revisar el alcance de las reformas integradoras, tratando de construir escuelas que respondan no sólo a las necesidades de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos (Parrilla, 2002).

A continuación se desarrollan los sucesos trascendentes para la conformación del concepto de inclusión.

Evolución del concepto de Educación Inclusiva

El movimiento inclusivo tiene sus orígenes en 1990 en la Conferencia sobre la Educación para Todos de la UNESCO en Jomtien (Tailandia), donde se comunicó la enorme desigualdad en el ejercicio de los derechos humanos, se enfatizaron las disparidades en cumplimiento del derecho a la educación (Parrilla, 2002) y se determinaron tres problemas principales en ésta; el primero fue que las oportunidades educativas eran limitadas para muchas personas que tenían poco o ningún acceso a la educación, el segundo fue que la educación básica estaba concebida en términos de

alfabetización y cálculo más que una base de aprendizajes para la vida y ciudadanía, y el tercero que ciertos grupos marginales como las personas con discapacidad, mujeres, personas de grupos étnicos, tenían el riesgo de ser excluidos en su totalidad de la educación (Parra, 2011).

Conforme a lo antes mencionado se estableció la integración, la participación y la lucha contra la exclusión, como ideas centrales para lograr la igualdad de oportunidades para los niños (De Lorenzo, 2003), y se hizo pública la idea de que la inclusión promueve la educación para todos (Méndez, Mendoza, y Sánchez, 2014).

Después de algunos años se celebró en 1994 en Salamanca, España la Conferencia Mundial de la UNESCO donde se dio respaldo al término de necesidades educativas especiales, y se defendió el ideal de incluir a todos los alumnos, independientemente de sus diferencias, en los sistemas educativos, señalando que se debía incluir a aquellos alumnos que estuviesen excluidos de la misma.

Otro hecho imprescindible para la consolidación de la inclusión fue el Informe a la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidido por Delors en 1996, donde se insta que la educación debe llegar a todos los alumnos, y se establecen dos objetivos para promoverlo: el primero, transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y prácticos, y el segundo, definir orientaciones que pudieran ser favorables en proyectos de desarrollo individual y colectivos (Arnaiz, 2003).

Para dar cumplimiento a estos objetivos anteriores, la comisión citada estableció cuatro pilares básicos en los que debe centrarse la educación en la vida de una persona (Delors, 1996):

- Aprender a conocer: Consiste en adquirir los instrumentos que se requieren para la comprensión de lo que nos rodea.
- Aprender a hacer: Se refiere a la posibilidad de influir sobre el propio entorno.
- Aprender a vivir: Radica en la comprensión del otro respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser: Alude a las condiciones de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Por lo anterior, el año de 1996 fue nombrado Año Internacional contra la Exclusión, considerándose así la exclusión y la inclusión como un continuo indisoluble.

Una vez vista la evolución del concepto de inclusión, se prosigue a describir la educación inclusiva.

Educación Inclusiva

La educación inclusiva tiene el objetivo cumplir los derechos humanos de todos los alumnos, poniendo especial atención en aquellos grupos minoritarios que por razones sociales, culturales o de capacidades son más proclives a la exclusión escolar. Pretende dar una respuesta de calidad y no segregadora, enfocándose en la transformación de la organización y respuesta educativa de las escuelas para que acojan a todos los alumnos, equiparando las oportunidades, expectativas y resultados que promuevan el éxito en su aprendizaje y posteriormente una buena calidad de vida al integrarlos en la sociedad (Blanco, 1999).

Moriña (2004) coincide con lo anterior y describe la educación inclusiva como:

“Un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, sean cuales sean, sus condiciones físicas, sociales o culturales” (p. 21).

La exclusión educativa es una forma de exclusión social, que es un fenómeno de amplio espectro, que implica la pobreza económica y la falta de participación en la sociedad, Moriña (2007) define la exclusión social como la imposibilidad o incapacidad de ejercer distintos derechos (derecho al empleo, a la educación, a la cultura, a la salud, a la vivienda, etc.).

La inclusión educativa propugna garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado superando toda forma de discriminación y exclusión educativa. Lo que implica una nueva forma para que la sociedad y la escuela respondan a la diversidad, detectando y eliminando las barreras físicas, culturales y actitudinales que limitan o impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de las personas expuestas a situaciones de exclusión (Gobierno Vasco, 2012).

La exclusión y la inclusión son un continuo indisociable en los que intervienen variables de distinta índole, éstas se van construyendo socialmente mediante las prácticas, actitudes y políticas del contexto, generando barreras o soportes para limitar o favorecer el acceso a la educación, sociedad, economía y otros ámbitos (Karsz, 2000 como se citó en Moríña, 2007).

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, es un concepto clave en la educación inclusiva e implica una conceptualización social de las dificultades de aprendizaje y de la discapacidad (Booth y Ainscow, 2002). En apartados posteriores se abordará dicho modelo de manera más amplia.

A continuación se hará una revisión de las características principales de las escuelas inclusivas.

Escuelas Inclusivas

Moríña (2004) piensa que la inclusión implica un concepto de diversidad amplio, en el cual se reconocen las diferencias entre los alumnos y se toman como base del trabajo para que el alumnado se sienta conectado con lo que está haciendo.

El enfoque inclusivo reconoce las diferencias individuales de los alumnos pero evita los problemas y estigmas asociados con la identificación de subgrupos de estudiantes, no se busca identificar a los alumnos para etiquetarlos sino que se enfoca en qué puede hacerse para mejorar la práctica educativa dentro de aula, lo que modifica el servicio de educación especial para que los maestros regulares y especiales trabajen en conjunto para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes (Florian, 2013).

Por consiguiente, la heterogeneidad de los alumnos en las escuelas inclusivas se conceptualiza de manera positiva y es un recurso fundamental para la formación de las unidades didácticas.

Así la escuela es vista como una comunidad que se caracteriza por no ser excluyente ni selectiva y ser accesible a todos los que quieran pertenecer y acceder a ella. Por lo anterior, en el

aula de las escuelas inclusivas, los alumnos tienen un papel activo y forman parte de una comunidad en donde se aceptan y valoran las diferencias como enriquecimiento para todos los alumnos y se trabaja en conjunto y con el apoyo de los demás para conseguir un objetivo en común.

La inclusión implica la creación de contextos y procesos de aprendizaje común, guiados por un único currículum común a todos los alumnos. Por lo anterior, la inclusión es un proceso que se desarrolla todo el tiempo y que siempre está en vías de mejorar.

El fin último de la inclusión es crear una sociedad justa, equitativa y participativa, para ello es deseable que la inclusión sea una postura que no sólo se aplique en el entorno educativo sino en todos los ámbitos.

A continuación se mencionan los principios y características que rigen a las escuelas inclusivas

Principios de las Escuelas Inclusivas

La filosofía de la inclusión se centra en proveer una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos mediante el reconocimiento de la diversidad y la satisfacción de las necesidades de los alumnos, para que lo antes dicho sea posible las escuelas inclusivas deben de regirse bajo ciertos principios. A continuación se detallan algunos de los principios en los que se basa la educación inclusiva:

- Clases que acogen a la diversidad

Implica crear clases en donde se acepten y se honren las diferencias personales no solo implicando las personas con alguna capacidad, sino reconociendo que cada uno de los alumnos es diferente en cuanto a su religión, etnia, entorno familiar, nivel, económico y capacidades (Arnaiz, s.f.).

- Currículo amplio

Significa implementar una modalidad de currículo multinivel, cambiando la enseñanza tradicional basada en el libro de texto por métodos de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico y la resolución de problemas entre otros (Arnaiz, s.f.).

Mediante esta estrategia se potencia el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, en especial de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad (Gobierno Vasco, 2012).

- Enseñanza y aprendizaje interactivo

El modelo de la didáctica de clase en donde el profesor trata de satisfacer las necesidades del alumnado por sí sólo está siendo remplazado por una estructura en donde los estudiantes aprenden juntos se enseñan mutuamente y participan activamente en su aprendizaje y en de sus compañeros para construir el conocimiento (Arnaiz, s.f.).

- Apoyo a los profesores

Implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas rompiendo las barreras del aislamiento profesional, es decir que los profesores del centro educativo y los profesores especiales compartan estrategias que les sirvan para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos (Arnaiz, s.f.).

- Participación Paterna

Los padres de familia juegan un papel importante para la planificación y el apoyo de la didáctica escolar (Arnaiz, s.f.).

Mediante la participación y colaboración de los agentes educativos, entre ellos los padres, involucrados en la educación, se pretende crear una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona sea valorada en todas sus capacidades y se responda a las necesidades socioeducativas de cada persona (Gobierno Vasco, 2012).

- Proyecto educativo del centro

Las escuelas inclusivas disponen de un Proyecto Educativo que abarque las culturas, las políticas y las prácticas del centro educativo con el fin de atender a la diversidad de todo el alumnado, a través de la superación de las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Gobierno Vasco, 2012).

Características de las Aulas Inclusivas

En las escuelas inclusivas, las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a los alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. Stainback y Stainback (1999) consideran cuatro principales características de las aulas inclusivas:

En primer lugar la filosofía de la clase indica que todos los niños pertenecen a un mismo grupo en donde todos tienen la capacidad de aprender, por tanto, se valora positivamente la diversidad en la didáctica de la clase y se ofrecen oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.

En segundo lugar las escuelas inclusivas explicitan en el reglamento de la clase que todos los alumnos merecen un trato justo y respeto, independientemente de la capacidad o el ritmo de aprendizaje que tengan.

En tercer lugar la enseñanza se adapta al alumnado en consecuencia se presta apoyo y asistencia para ayudarle al alumnado a lograr los objetivos curriculares que sean adecuados a sus características y necesidades.

En cuarto lugar se brindan distintos apoyos que el alumnado necesita, sin que se le excluya del ambiente natural de la clase, para ello se fomentan las redes naturales de apoyo, es decir se hace hincapié en el aprendizaje cooperativo, en la ayuda mutua en el aprendizaje y en la enseñanza, por ende, tanto los alumnos como los maestros se apoyan en sus compañeros.

Partiendo de lo anterior, los apoyos que necesite un alumno pueden ser adaptados en el aula regular para que sean funcionales y todos los alumnos se beneficien de ello.

Otro aspecto clave en las aulas inclusivas es el papel que juega el maestro como capacitador de sus propios alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros tomen decisiones en relación a su propio aprendizaje.

Una vez caracterizadas las escuelas inclusivas se procede a revisar el Modelo Social de la Discapacidad que da fundamento a las mismas.

Modelo Médico-Rehabilitatorio vs. Modelo Social de la Discapacidad

El Modelo Social de la Discapacidad tiene su propia historia y se distingue del modelo médico-rehabilitador. Dada la importancia de estos modelos en la conceptualización de la educación para alumnos con alguna dificultad se revisa cada uno a continuación.

Modelo Médico- Rehabilitador

Desde este modelo se considera a la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de un cambio de su conducta. La atención sanitaria de la persona se considera primordial (OMS, 2001).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó en 1980 una propuesta de clasificación para las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Por deficiencia se entiende “la pérdida o anomalía permanente o transitoria –psicológica, fisiológica o anatómica– de estructura o de función”. Por discapacidad, “cualquier restricción o impedimento del funcionamiento de una actividad, ocasionados por una deficiencia, en la forma o dentro del ámbito considerado normal para el ser humano”. En cuanto al término de minusvalía éste se refiere a la “incapacidad que constituye una desventaja para una persona dada, en cuanto limita o impide el cumplimiento de una función que es normal para esa persona según la edad, el sexo y los factores sociales y culturales” (De Lorenzo, 2003).

Como se puede observar en las definiciones anteriores y en especial en la de minusvalía, se contemplaba a la discapacidad como un problema o defecto inherente a la persona, causado por una enfermedad o problema de salud sin considerar los factores ambientales o culturales (De Lorenzo, 2003).

Este modelo, considera la discapacidad como la diversidad funcional desde un enfoque de la salud-enfermedad, considerando que las personas con alguna disfunción necesitan ser rehabilitadas o normalizadas a través de la educación especial y de la rehabilitación médica para poder funcionar en la sociedad, por lo que se centra en el déficit de las personas (Palacios, 2008).

Aunado a lo anterior cuando la persona se hace consciente de su condición debe aceptarla y aprender a vivir con ella, mediante la máxima potenciación de sus capacidades existentes, dado que está obligado a cumplir tantas funciones “normales” como le sea posible. Desde esta perspectiva el individuo con insuficiencias no está exento de expectativas o responsabilidad social, pero debe adaptarse como le convenga secundado por los profesionales (Safilios-Rothschild 1970, como se citó en Oliver, 1998).

Las características principales del modelo son: su carácter segregador y homogeneizador, su facilidad para etiquetar; clasificar y jerarquizar a las personas, así como su identificación con prácticas basadas en la desigualdad y asociadas a una escuela selectiva (Arnaiz, s.f.).

En el contexto escolar de este modelo, se promueven actitudes excesivas de protección hacia los alumnos con alguna dificultad, las cuales conllevan el peligro de subestimar lo que el individuo puede aprender y lograr. Por lo que algunos alumnos reciben una enseñanza reducida, caracterizada por la falta de superación y de estímulo que esta incluso por debajo de sus capacidades (Arnaiz, s.f.).

Modelo Social

En contraposición del modelo anterior, el modelo social de la discapacidad considera que las causas de la discapacidad son sociales, no son las limitantes individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad que al no brindar los servicios adecuados ni asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la sociedad, cohercionan su participación en la misma. Dado que la causa de la discapacidad no se debe a las deficiencias personales sino en la sociedad, es menester de la misma asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos humanos y civiles de la misma manera que las personas sin discapacidad (Palacios, 2008).

Como menciona De Lorenzo (2003) “el acceso a la educación, al empleo, a la protección social, a la salud, a la cultura, a los medios de transporte, a la información son; entre otros, derechos básicos a los que todavía muchas personas con discapacidad no pueden acceder o no pueden hacerlo en iguales condiciones que otras personas” (p.104).

Por lo anterior este modelo concibe a las personas con discapacidad como un grupo que es discriminado y cuyos derechos no son tomados en cuenta al limitarlos mediante barreras físicas del entorno y barreras sociales; tales como los prejuicios, estereotipos y pocas oportunidades de participación en la sociedad (Díaz et al., 2013).

El modelo social de la discapacidad consiste principalmente en destacar, las barreras económicas, medioambientales y culturales, que encuentran las personas consideradas por la sociedad con algún tipo de diversidad funcional. Estas barreras incluyen inaccesibilidad en la educación, en los sistemas de comunicación e información, en los entornos de trabajo, sistemas de beneficencia inadecuados para las personas con discapacidad, servicios de apoyo social y sanitarios discriminatorios, transporte, viviendas y edificios públicos y de entretenimiento inaccesibles y la devaluación de las personas etiquetadas como discapacitadas por la imagen y su representación negativa en los medios de comunicación (Barnes, 2000 como se citó en Palacios, 2008).

La importancia de este modelo radica en que centra la atención en los factores que determinan el contexto en el que se desenvuelven las personas, para eliminar y promover entornos accesibles para que las personas con discapacidad puedan mejorar su participación en la vida social y económica (Díaz et al., 2013).

En resumen, podemos decir que este modelo considera que la discapacidad es un problema de origen social y que centra su atención en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. Por lo que, el manejo del problema atañe y es responsabilidad de la sociedad, que debe hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social. Por lo tanto el problema es más ideológico y actitudinal, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos (OMS, 2001).

Este modelo brinda las bases para cambiar el concepto de discapacidad y de deficiencias en el ámbito educativo, mismas que Booth y Ainscow (2002) definen como:

- **Discapacidades:** son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas y se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.
- **Deficiencia:** limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial.

Una vez descrito este modelo en el que se basa la concepción de la discapacidad utilizada en la inclusión, se presentara la visión constructivista del aprendizaje la cual fundamenta el rol que se tiene el alumno y el profesor en las escuelas inclusivas.

Visión constructivista del aprendizaje

Para que una escuela imparta educación de calidad para todos los alumnos, debe de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva que pueda adaptarse a los ritmos y estilos de aprendizaje de ellos, el constructivismo brinda esta posibilidad.

Echeita (2007) coincide con lo anterior y considera que la perspectiva constructivista, ofrece una guía para que los docentes desarrollen prácticas educativas de manera efectiva, porque analiza las dificultades que presenta un alumno en el contexto amplio de la situación enseñanza-aprendizaje, de las relaciones profesor – alumno – contenido, además permite formular preguntas considerando dichos factores, que guían la indagación sobre situaciones que dificultan el aprendizaje.

Carretero (2009) define el constructivismo como:

“La idea que propone que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre los factores biológicos y sociales. Con base en lo anterior, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p.22).

Por otra parte Díaz Barriga y Hernández (2010) afirman que el constructivismo se basa en el supuesto de que el individuo no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros en un contexto cultural particular.

Algunos de los aspectos fundamentales del constructivismo señalan que:

- Las personas son agentes activos, concibiendo que el individuo no es un agente receptor, sino una entidad que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, por lo que construye activa y personalmente los significados. Los conocimientos se dan a partir de la interacción entre la organización cognitiva del sujeto y las experiencias de aprendizaje (Cubero, 2005).
- El individuo construye el conocimiento a través de esquemas, mismos que constituyen “representaciones de situaciones concretas o conceptos que permiten al sujeto manejarse internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, 2009).
- La inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas, de acuerdo a la teoría de Jean Piaget (1896-1980) los niños al crecer pasan por diferentes estadios que caracterizan su forma de resolver problemas, por lo que su desarrollo intelectual determina su forma de aprender (Carretero, 2009).
- El conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura, de manera que la construcción de conocimientos se sitúa en un contexto socialmente determinado, en el que las personas participan mediante prácticas, herramientas y contenidos culturales (Cubero, 2005).

Los supuestos del constructivismo antes expuestos se basan en distintos autores que se consideran constructivistas, uno de los aspectos en los que se centra la inclusión es la idea del conocimiento como construcción social, la teoría que más aporta en este aspecto es la Sociocultural de Lev Vygotsky, que a continuación se detallará.

La teoría Sociocultural de Vygotsky

El principal postulado de ésta teoría es que los procesos psicológicos superiores se originan mediante las interacciones con otras personas y la participación en actividades culturales que se realizan en la vida social (Cubero, 2005).

El proceso encargado de la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos es el denominado proceso de *interiorización*, Vygotsky lo define como “un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno” (Wertsch, 1985, p.78 como se citó en Cubero, 2005).

Dicha internalización derivaba en una *apropiación* que Vygotsky entendía como el resultado de la adquisición de los productos de la cultura tales como el lenguaje y los símbolos a partir del contacto con sus semejantes. La apropiación es un proceso activo, en el cual los individuos hacen suyo el conocimiento a partir de la interacción con los objetos, con los individuos y con la cultura (Wertsch, 1985, como se citó en Cubero, 2005).

El individuo para internalizar y apropiarse de las herramientas psicológicas de su cultura necesita de los demás, para ello Vigotsky (1979, p. 133, como se citó en Carretero, 2009) aporta el concepto de *zona de desarrollo próximo (ZDP)* que define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema , y el nivel de desarrollo potencial , determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz...El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles; el nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo potencial”.

La ZDP está determinada por el nivel de desarrollo del individuo y las formas de instrucción implicadas en la actividad (Wertsch, 1985, como se citó en Cubero, 2005).

Se consideran dentro de esta teoría las aportaciones de Wood, Bruner y Ross (1976 como se citó en Cubero, 2005) que indican que para pasar de un nivel de menos aprendizaje a un nivel de mayor aprendizaje, el profesor debe proveer al estudiante de un *andamiaje* que sugiere el apoyo eficaz y ajustado a las competencias del niño y que es transitorio debido a que va variando a medida que el alumno puede realizar las tareas de manera autónoma.

Conforme a lo anterior, el profesor es el encargado de diseñar estrategias interactivas que promuevan ZDP, por lo que debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento de los estudiantes, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender (Chávez, 2001).

El constructivismo y la teoría sociocultural aportan de manera importante a la conceptualización del estudiante y de la práctica educativa, a continuación se hacen explícitas dichas aportaciones en la educación.

Implicaciones del constructivismo en la educación

El constructivismo implementado en la realidad educativa implica los siguientes aspectos (Calero, 2009):

La participación activa del alumnado en el aula , lo que implica que los alumnos expresen y defiendan su opinión con libertad, planten sus discrepancias sin temor , sean capaces de formular críticas alternativas y sugerencias , asuman responsabilidades por propia iniciativa , que sean conscientes de las consecuencias de sus actos y las acepten.

Los alumnos se vuelven el centro de atención en la educación, por lo cual se les toma en cuenta para elaborar las unidades didácticas, los reglamentos, al asignar tareas y responsabilidades, desarrollar el contenido de las asignaturas, evaluar el aprendizaje, el comportamiento de sí mismos y de los compañeros, al evaluar a sus profesores y al evaluar la marcha de la escuela.

Dado que el constructivismo parte del conocimiento de la realidad y del conocimiento del alumno, el currículo, se implementa en las escuelas de manera flexible, abierto a las opiniones de los alumnos, a la influencia socio-histórica y cultural de la comunidad. Por lo que en la realidad académica el currículo se diversifica a partir de las adaptaciones que se hacen para cubrir las peculiaridades de los estudiantes entendidas como sus características, necesidades intereses, motivaciones, valores, ritmo y velocidad de aprendizaje y el nivel de madurez del alumno.

Desde el constructivismo el profesor tiene la responsabilidad de facilitar los aprendizajes, organizar las actividades, proveer y organizar recursos, motivar construcciones, competencias y articular la vida y la escuela.

Para que el profesor pueda llevar acabo las funciones mencionadas es necesario que establezca relaciones positivas y horizontales bidireccionales, que brinden al alumno y al profesor la libertad para expresarse.

Una vez vistos los aspectos necesarios que dan sustento a las prácticas inclusivas, se procederá a revisar el papel que juega la inclusión en la reforma integral de la educación básica, que dirige el trabajo de los docentes quienes son los artífices del cambio educativo.

El papel de la inclusión en la Reforma Integral de la Educación Básica en México

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (SEP, 2011) está sustentada en ciertos principios pedagógicos, que se relacionan con la inclusión educativa.

- 1) Centrar la atención en los estudiantes. Es necesario para la educación focalizar la atención en los alumnos, porque son ellos, los que tienen la disposición y capacidad para aprender. Con el propósito de lograr lo anterior, se considera de suma importancia que en el aula se reconozca la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen los estudiantes. Se propone considerar la particularidad de situaciones y contextos de cada individuo para que tenga acceso al conocimiento significativo.
- 2) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. En la RIEB el trabajo colaborativo es considerado un medio para que los alumnos y los maestros consigan un aprendizaje colectivo. Un trabajo debe cumplir con ciertas características para considerarse colaborativo: es de carácter inclusivo, define metas, favorece un liderazgo compartido, permite el intercambio de recursos, desarrolla el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y se realiza en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono (SEP, 2011).
- 3) La inclusión para atender a la diversidad. En la RIEB la educación es considerada como un derecho fundamental y una estrategia para impulsar la equidad.
- 4) La educación es pertinente e inclusiva:

Pertinente, porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular, y es inclusiva porque se ocupa de

reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

Con respecto a lo anterior se destaca que los docentes tienen un papel importante en la reforma educativa para promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y que deben fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Además, los docentes para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial, requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, se les exhorta a que identifiquen las barreras para el aprendizaje y la participación, con el fin de promover en las escuelas las oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

En resumen se establece lo siguiente:

“A la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones” (p.35).

Es importante que las reformas impliquen la inclusión educativa para mejorar la calidad de la educación, pero no se debe de olvidar que la realización de la inclusión exige mucho más que las declaraciones oficiales y los documentos escritos, como menciona Marchessi (2012) todos los agentes que tienen un papel en la educación, la sociedad, las escuelas, la comunidad educativa y los profesores deben tomar conciencia de la importancia de su participación en la conformación de escuelas inclusivas y crear las condiciones para lograrlas.

Precisamente por lo anterior la formación docente es fundamental, a continuación se desarrolla el papel del docente en la inclusión educativa

El papel del docente en la inclusión educativa

La sociedad actual exige que los profesores tengan una formación para dar respuesta a la diversidad, para criticar su propia mentalidad y aceptar en su aula la presencia de niños que en sus primeros años fueron formados en otros sistemas o en medios totalmente diferentes, es necesario que ante la diversidad se diversifique también la labor del docente (Esteve, 2009).

Por consiguiente la labor de los docentes es esencial para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación, son un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento y para la formación de sociedades más inclusivas (Vaillant, 2009)

La educación para todos es considerada como un reto, debido a que todos los profesores y no sólo los que se dedican a la educación especial, deben desarrollar sus conocimientos y habilidades para enseñar a la diversidad. Cuando los docentes se sienten poco competentes para responder a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos, generan expectativas negativas que se materializan en barreras como la falta interacción y atención hacia ellos, lo que dificulta la participación de los mismos en la jornada escolar. Por lo anterior es concluyente que mejorar la formación de los profesores es un aspecto inalienable para desarrollar su conocimiento de la diversidad y de las formas de trabajar con la misma (Marchesi, 2012).

Arnaiz (2003) concuerda con lo anterior y menciona que los prejuicios provenientes de los profesores, de los alumnos y los padres de familia dificultan el trabajo inclusivo en un centro educativo.

En México la Comisión Nacional de Fomento Educativo labora a favor de la implementación de la inclusión educativa a través del programa de Inclusión Educativa Comunitaria en el cual se garantiza la inclusión educativa de nivel inicial hasta secundaria, se asegura la formación docente para la detección oportuna de alteraciones del desarrollo infantil y se propicia el trabajo en equipo entre los docentes para la intervención y adecuación curricular destinada a la atención de los alumnos en centros educativos específicos que se caracterizan por tener alto nivel de marginación y rezago social (CONAFE, 2010).

A su vez, la Dirección General de Maestros en Servicio favorece la actualización y formación continua de los mismos en el ámbito de la inclusión, imparte cursos a docentes

referentes a este tema, ya sea de forma semipresencial o presencial y con una duración aproximada de 40 horas cada uno.

Por lo anterior se apuesta por la formación continua del profesorado, para afrontar el reto de la diversidad en las aulas. En las siguientes páginas se exponen algunos trabajos que abordan la necesidad de la formación del profesorado.

EXPERIENCIAS SIMILARES DE TRABAJO CON MAESTROS

Se ha prestado especial atención al papel de la formación de los profesores para lograr la inclusión educativa. A continuación se comentan algunas investigaciones que sustentan la necesidad de implementar programas que brinden a los docentes, las herramientas necesarias para que actúen y enseñen de manera inclusiva.

En estudios realizados por Gately y Gately, (2001, citado en Costley, 2013) se concluyó que algunos profesores que mantienen relaciones colaborativas reportan un aumento de sentimiento de valía en su trabajo, renovación, colaboración y creatividad. Sin embargo, los maestros también manifestaron su descontento con todo el proceso de la inclusión, indicando que hay una mala descripción de los roles que deben de adoptar, expectativas confusas respecto a lo que deben de lograr y frustración respecto a la implementación de la inclusión.

Arnaiz (2009, citado en Escarbajal y cols. 2012), llevó a cabo una investigación, cuyo objetivo fue el análisis de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria, para conocer si dichas medidas eran herramientas propiciadoras de la inclusión o de la exclusión del alumnado. Para ello se recabó información de cinco centros de Educación Secundaria a través de la realización de entrevistas semiestructuradas dirigidas al Equipo Directivo, Departamento de Orientación y Profesorado. De esta forma se obtuvo información relacionada con las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad tales como: organización del centro, diseño del currículo, utilización de los recursos, apoyos, coordinación y colaboración entre el profesorado, participación de la comunidad educativa en la vida del centro, y práctica educativa del profesorado.

Una de las conclusiones de este trabajo con respecto a la generación de contextos educativos más inclusivos, señala que es necesario prestar atención especial a aspectos como la formación del profesorado, las condiciones bajo las que se desarrolla, el número de profesores por aula y los apoyos con los que cuenta, así como su organización, aplicación de medidas específicas, entre otros. Considerando que las características del alumnado de esta etapa requiere una respuesta educativa muy exigente y difícil de llevar a cabo.

Lledó y Arnaiz (2010, citado en Escarbajal y cols. 2012) llevaron a cabo una investigación en la provincia de Alicante, España que tuvo como objetivo constatar como las prácticas educativas del profesorado dependen en gran parte de su formación, analizando la manera en que éstas inciden en la organización y planificación de su trabajo en el aula. En la realización de este estudio participaron 545 profesores de educación infantil y educación primaria. Se les aplicó un cuestionario compuesto de 30 ítems, de los cuales 10, se referían a datos de identificación del centro para evaluar el punto de partida de la realidad inicial del mismo, otros 10 aludían a aspectos de la formación docente respecto de las necesidades educativas especiales, y otras 10 en cuestiones referentes a la organización del aula y su relación con las prácticas inclusivas.

Los resultados obtenidos en este estudio concluyeron que existe una evidente evolución del conocimiento, comprensión y aceptación del concepto de inclusión en los docentes y en los profesores especialistas. En éste, tanto docentes como profesores especialistas, afirmaron que los docentes no tienen una formación suficiente para abordar la atención inclusiva del alumnado diverso y opinan que es necesaria una mayor formación inicial por parte de las Facultades de Educación en las Universidades.

También Farías en el 2013 bajo una metodología de investigación interpretativa, mediante la entrevista y la observación participante en el aula con docentes de la escuela secundaria técnica de N.24 Ingeniero Víctor Bravo Ahjua en el estado de México, concluyó que a los docentes les parece difícil trabajar con niños con NEE, debido a que no cuentan con las estrategias, planes y programas o un grupo coordinado de especialistas que pudieran orientar aún más su labor.

Con los estudios anteriores, se corrobora la necesidad de formación docente en el área de la inclusión educativa, a continuación se presentan dos estudios que intervienen en ello.

Moriña y Parrilla (2005) llevaron a cabo un trabajo en la provincia de Sevilla, España, que tuvo como propósito: a) Diseñar una propuesta formativa para docentes, para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco del modelo de la educación inclusiva y b) describir, interpretar, comprender y valorar el proceso de puesta en marcha, desarrollo e impacto de la propuesta formativa.

La población en la que incidió la investigación, fueron docentes de primaria y secundaria.

El proyecto se desarrolló durante cinco cursos escolares y se dividió en dos fases: en la primera se diseñó el programa, mediante reuniones con los profesores para saber que temáticas necesitaban abordar y cuáles eran sus intereses, los temas seleccionados se dividieron en 6 bloques: 1) los proceso de cambio en el centro escolar, 2) el concepto de diversidad, 3) el proceso de apoyo en la escuela, 4) estrategias de formación del profesorado, 5) respuesta a la diversidad desde el centro escolares y 6) respuesta a la diversidad desde el aula. Además se establecieron los horarios de trabajo y una coordinación rotativa por parte de los profesores, quienes eran responsables de repartir las actividades y de establecer los tiempos.

En la segunda fase se implementó y valoró el programa, mediante los instrumentos de evaluación que fueron: entrevistas individuales y grupales semiestructuradas, observaciones de reuniones, documentos del grupo de trabajo (proyectos) y conclusiones de las actividades de cada sesión.

Los resultados que se obtuvieron en este trabajo influyeron en diversos aspectos, mediante el trabajo colaborativo en las sesiones, se consiguió que las relaciones profesionales y personales de los miembros del grupo mejoraran, además construyeron un lenguaje común para darle sentido a la diversidad

Con respecto a las aulas y los alumnos, se hizo evidente que los profesores implicaron más activamente a sus alumnos en su aprendizaje. En cuanto al centro no se produjeron cambios sustanciales sobre la cultura de colaboración.

El modelo de apoyos se entendió como la medida para dar atención a la diversidad y que todos los niños, no solo los denominados con NEE tienen derecho a éste.

El concepto de diversidad paso a ser entendido como una riqueza, una oportunidad de aprendizaje, es decir se empezó a valorar positivamente la diversidad.

Arias et al. (2007) hicieron una investigación en el municipio de Donmatías, Colombia, que tuvo el propósito brindar a los maestros, todas aquellas herramientas, conocimientos y experiencias que les permitieran cumplir con funciones de educadores inclusivos, además de generar una labor reflexiva sobre su práctica y una actitud de respeto y aceptación de las particularidades de cada uno de sus estudiantes.

La población participante, fueron cuarenta docentes en ejercicio del área rural y urbana de Antioquia. La investigación se realizó durante tres semestres y se desarrolló en tres fases: en la primera se hizo el planteamiento del problema y se realizó la fundamentación teórica para la propuesta, en la segunda fase, se aplicó la evaluación inicial que consistió en 17 preguntas, que identificaron las necesidades de capacitación. También en esta fase se implementó la capacitación, que constó de nueve sesiones de trabajo, cada quince días en jornadas de 5 horas, en forma de seminario taller, donde se hacía trabajo cooperativo y se revisaba la teoría de la inclusión y prácticas pedagógicas inclusivas.

En la tercera fase se aplicó una evaluación final, que comprendió las mismas preguntas de la evaluación inicial y permitió observar los cambios conceptuales que se generaron en los docentes a través de la capacitación.

Los resultados obtenidos en esta investigación se mostraron en varios ámbitos, con respecto a los docentes, fue notable que en la mayoría de ellos cambio la visión acerca de las personas con discapacidad. Además algunos de los docentes consiguieron cambios conceptuales y actitudinales con respecto a la diversidad, ya que se mostró un mayor respeto y aceptación a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Además reconocieron la importancia de su actuar docente para implementar la inclusión.

Algunas de las instituciones al finalizar la capacitación, crearon grupos de estudio docentes, con el fin de compartir experiencias sobre su quehacer docente y poder brindar una mejor respuesta a la diversidad.

Los dos estudios mencionados proporcionaron las bases para la realización del presente programa de intervención, ambos estudios diseñaron una propuesta formativa para los docentes en el ámbito de la inclusión, con elementos comunes tales como: fundamentación de la propuesta, detección de necesidades, evaluación inicial mediante pruebas cualitativas, implementación de la propuesta con una metodología colaborativa y reflexiva y la evaluación formativa.

CAPÍTULO 2

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En el presente programa de intervención se elaboró un taller para docentes de 1° a 3° de primaria que laboraban en un colegio particular ubicado en la delegación Iztapalapa, con la temática de inclusión educativa. A continuación se mencionan los objetivos del mismo, la población, los espacios de trabajo y los instrumentos.

OBJETIVOS FUNDAMENTALES

Objetivo General.

Los maestros impartirán sus clases incorporando algunos elementos que rigen la inclusión tales como: la adaptación curricular, la implicación de los alumnos en su propio aprendizaje y el aprendizaje colaborativo y cooperativo, con el fin de que todos los alumnos logren el aprendizaje significativo.

Objetivos Específicos.

Los maestros:

1. Aprenderán los conceptos relacionados con la inclusión: diversidad, inclusión, exclusión, barreras del aprendizaje y colaboración.
2. Reconocerán las condiciones que promueven la mejora del trabajo en el aula.
3. Aprenderán en qué consiste el aprendizaje colaborativo y cooperativo.
4. Aplicarán estrategias de trabajo colaborativo.
5. Identificarán y diferenciarán algunas estrategias del trabajo inclusivo

POBLACIÓN

Participaron nueve docentes de educación primaria: seis maestros de primer a tercer grado de primaria, un maestro de inglés, la secretaria de la primaria y la directora de la misma.

A pesar de que la directora y la secretaria de la institución no participan directamente en el trato de la diversidad en el aula, mencionaron que a través de ellas los alumnos eran seleccionados para ingresar a la escuela y por ello decidieron participar en el programa de intervención.

La edad de los participantes fluctuó entre los 34 hasta los 59 años de edad.

Respecto a su formación de los maestros de primer a tercer grado, cuatro son Lic. en educación primaria y dos Lic. en psicología, el maestro de inglés es Lic. en comunicación, la secretaria de la primaria es Lic. en psicología y la directora es Lic. en educación primaria.

Todos los maestros acuden a cursos de actualización y cuentan con una experiencia docente de 10 a 37 años.

ESPACIOS DE TRABAJO

El presente trabajo se desarrolló en las instalaciones de un colegio privado de educación primaria ubicado en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal.

La impartición del programa de intervención constó de un taller y asesorías individuales; el taller se llevó a cabo en el laboratorio de inglés, que contaba con una computadora, proyector y bancos. Las asesorías individuales y la observación en el aula se realizaron en el salón que tenía asignado cada profesor y contaban con lo indispensable: dos sillas y un escritorio.

INSTRUMENTOS

a. Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002).

Es una adaptación del Índice (Booth y Ainscow, 2002) para el registro de observación en el aula. De la dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas, sección C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje, indicadores 1.1 “Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos”, 1.4 “Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.” y 1.5 “Los estudiantes aprenden de manera colaboradora” se retomaron las preguntas relevantes para el trabajo y se adaptó la redacción para que a partir del instrumento se pudiera realizar observación en el aula antes de iniciar el taller y al finalizar el mismo (Ver Anexo 1).

b. Cuestionario de Concepción de la Diversidad (adaptado de Morfiña 2008).

Es una adaptación del cuestionario de Morfiña (2008) dirigido a conocer la concepción que los profesores tenían de la diversidad en su centro educativo, consta de seis preguntas con una escala tipo Likert en donde 1 rara vez, 2 algunas veces, 3 a menudo, y 4 casi siempre. Siendo rara vez, poco inclusivo y casi siempre, más inclusivo (Ver Anexo 2).

c. Cuestionario de Evaluación de Conocimientos

El cuestionario fue elaborado por la autora del programa, para obtener información sobre los temas abordados en el taller. Consta de seis preguntas abiertas (Ver Anexo 3).

d. Cuestionario de Reflexión Final.

Este cuestionario también fue elaborado por autora del programa, para obtener información sobre el aprendizaje del curso y retroalimentación al mismo. Consta de cuatro preguntas abiertas (Ver Anexo 4).

La evaluación formativa se hizo por medio de los productos y observaciones de las asesorías individuales.

PROCEDIMIENTO

El presente trabajo se desarrolló en tres fases: en la primera se llevó a cabo la evaluación inicial, en la segunda se implementó el programa y en la tercera se realizó la evaluación final (Ver Anexo 5). Es importante mencionar que el diseño que se utilizó para evaluar la efectividad de este programa de intervención, fue pretest- posttest.

A continuación se detalla cada fase.

Primera Fase: Evaluación Inicial

Para llevar a cabo la evaluación inicial se realizaron los siguientes pasos:

En primera instancia se evaluaron las prácticas inclusivas de los docentes mediante la observación en el aula con base en el instrumento Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002).

Se realizaron tres observaciones en cada uno de los seis grupos de 1° a 3° grado de primaria cuando los maestros se encontraban impartiendo clases, las observaciones tuvieron una duración de 30 a 60 min, dependiendo de la disponibilidad del profesor (Ver Anexo 6).

La logística para las observaciones era la siguiente: en algunos grupos el maestro hacia la presentación de la psicóloga responsable a los alumnos indicando que la misma iba a acompañar al grupo por algunas clases, la psicóloga responsable tomaba asiento donde el profesor indicaba y sacaba las hojas de registro, la participación de la psicóloga dependía de la dinámica de la clase (trabajo grupal, por parejas o individualmente) y del profesor (si este estaba impartiendo clase o supervisando el trabajo realizado). En algunas ocasiones la psicóloga podía tener acceso a los alumnos y dialogar con ellos y en otras se restringía a observar la dinámica de la clase.

Después de la observación en el aula y antes de dar inicio al primer taller se reunió en el laboratorio de inglés a los profesores de 1° a 3° grado, la directora y su asistente para que contestaran de manera individual el Cuestionario de Concepción de la Diversidad (Moriffa, 2008) y el Cuestionario de Conocimientos sobre la Inclusión.

Cabe comentar que el profesor de inglés no pudo estar presente en ésta etapa.

Segunda Fase: Impartición del programa de intervención

El programa de intervención consistió en un taller de tres sesiones donde participó todo el profesorado y se veían los temas abordados de manera grupal y colaborativa, además de la impartición de cuatro asesorías individuales con los maestros para reforzar temas vistos en el taller y revisar casos de cada profesor que quizá por su relevancia no eran vistos de manera total o abordados a profundidad en las sesiones grupales. A continuación se detalla la conformación del taller y las asesorías.

A. Taller.

Se trabajó de manera grupal y colaborativa con la población, en tres sesiones, una vez al mes, con una duración de dos horas cada uno. Se abordaron tres temas principales, uno para cada sesión: Conceptos Básicos de la Educación Inclusiva, Condiciones de mejora de trabajo en el aula y Trabajo Colaborativo. Se eligieron dichos temas debido a su importancia para la conformación de prácticas inclusivas. Cada una de las sesiones tuvo el siguiente formato: 1) Presentación de Objetivos, 2) Reconocimiento de conocimientos previos, 3) Reflexión sobre la temática, 4) Presentación de la temática mediante una presentación en power point, videos, cuentos, ejercicios individuales, trabajo colaborativo en parejas y en grupo y 5) Reflexión final a cerca de la temática.

En la Tabla 1 se presenta la lista de asistencia a las sesiones del taller.

Tabla 1
Asistencia a las sesiones del taller

Docente	Taller		
	1° Sesión	2° Sesión	3° Sesión
1°A	A	A	A
1°B	A	A	A
2°A	A	A	A
2°B	A	A	A
3°A	A	N	A
3°B	A	A	A
Inglés	N	A	A
Directora	A	A	A
Secretaria	A	A	N

Nota: A asistió, N no asistió.

B. Asesorías

Se realizaron de manera individual después de cada sesión del taller, consistieron en el trabajo conjunto entre la psicóloga encargada del proyecto y los docentes de primaria, en donde se retomaban las preguntas de los indicadores de inclusión del Index (Ainscow y Booth, 2002) para hacer hincapié en la importancia de cada uno y propiciar buenas prácticas en el aula además de resolver dudas sobre los temas vistos en el taller y revisar a profundidad experiencias que los docentes tenían con la diversidad, cada indicador trabajado correspondió a una sesión del taller por lo que se retomaban aspectos y temas vistos en el mismo. Las asesorías seguían el siguiente formato: 1) Presentación de objetivos, 2) Remembranza de lo visto en el taller, 3) Trabajo de materiales: cuestionarios o cuentos de manera colaborativa, 4) Reflexión final sobre el tema trabajado.

Se realizaron cuatro asesorías: dos para la primer sesión del taller en donde se reforzaron los conceptos relacionados con la inclusión y se trabajaron las preguntas del indicador 1.1 “Las clases responden a la diversidad del alumnado”, una asesoría para la segunda sesión del taller en donde se retomaron las preguntas del indicador 1.4 “Implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje” y una asesoría para la tercera sesión del taller en el cual se dialogó sobre las preguntas del indicador 1.5 “Los estudiantes aprenden de manera colaboradora”.

Las asesorías tuvieron una duración de 30-50 minutos y se implementaron en el aula de clases del profesor, en las horas libres de las cuales disponía.

En la Tabla 2 se presentan las asistencias a las asesorías individuales, aquellos maestros que no asistieron se les pidió que respondieran las preguntas de la asesoría y reflexionaran sobre su práctica docente.

Tabla 2
Asistencia a las asesorías individuales

Docente	Asesorías			
	1°	2°	3°	4°
1°A	A	A	A	A
1°B	A	A	A	A
2°A	A	A	A	N
2°B	A	A	N	A
3°A	A	A	A	A
3°B	A	A	N	N

Nota: A asistió, N no asistió.

Tercera Fase: Evaluación Final

Al finalizar el taller se realizaron de nuevo tres observaciones con base en el instrumento Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002), en cada uno de los seis grupos de 1° a 3° con una duración de 20 a 60 minutos cada una. En el periodo que se realizaron las observaciones se estaban haciendo evaluaciones bimestrales por lo que las observaciones tuvieron una duración menor.

Terminadas las observaciones y debido a la carga de trabajo de los maestros no se pudo aplicar la evaluación grupalmente, por lo que se entregó individualmente a todos los profesores los siguientes cuestionarios: Cuestionario de Concepción de la Diversidad (Moriña, 2008) y el Cuestionario de Conocimientos sobre la Inclusión. Además se anexó el Cuestionario de Reflexión Final para saber la opinión de los profesores sobre el Taller.

MATERIALES

- Hojas blancas.
- Bolígrafos.
- Presentaciones en Power Point.
- Cuestionarios impresos.
 - Primera asesoría (Ver Anexo 7).
 - Segunda asesoría (Ver Anexo 8).
 - Tercera asesoría (Ver Anexo 9).
- Videos
 - Primera sesión del taller: <https://www.youtube.com/watch?v=-CsxGB5JP3w>
 - Segunda sesión del taller: <https://www.youtube.com/watch?v=sF2KsYCF1k>

- Tercera sesión del taller: https://www.youtube.com/watch?v=VKtqZ_G-ico

➤ **Cuentos**

- Primera sesión del taller: Parábola del invitado a comer (Ver. Anexo 10).
- Primera asesoría individual: Los animales van a la escuela (Ver. Anexo 11).

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las evaluaciones llevadas a cabo de la siguiente manera:

1) Evaluación Inicial y Final

Se aplicó antes del inicio del taller y al finalizar el mismo, tuvo el propósito de conocer la influencia que tuvo el taller en el concepto de diversidad y de la inclusión que tenían las profesoras, así como si se llevaban prácticas inclusivas en el aula. Para lo anterior se aplicaron tres instrumentos:

a. Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002).

Se presenta la información recabada en la observación en el aula que se guio en el instrumento Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002) antes y después del programa de intervención. Algunas de las observaciones se pueden ver en el Anexo 11. A partir de una tabla comparativa se describe cual fue el desempeño de cada maestro en los tres indicadores 1.1“Las clases responden a la diversidad del alumnado”, 1.4“Implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje” y 1.5 “Los estudiantes aprenden de manera colaboradora”. Se utilizaron los siguientes parámetros para designar el nivel de prácticas inclusivas como bajo, regular y alto.

-Nivel de desempeño en Prácticas Inclusivas

- Nivel Alto (A): En el promedio de las tres observaciones, del 67 al 100% de las preguntas del indicador fueron contestadas de manera afirmativa.
- Nivel Regular (R): En el promedio de las tres observaciones, del 33 al 66% de las preguntas del indicador fueron contestadas de manera afirmativa en del 33-66%
- Nivel Bajo (B): En el promedio de las tres observaciones, del 0 al 33% las preguntas del indicador fueron contestadas de manera afirmativa

b. Cuestionario de Concepción de la Diversidad (Morifa, 2008).

Para saber si hubo un cambio con respecto a la concepción de la Diversidad que tenían los maestros se muestra en una tabla comparativa las respuestas que los maestros dieron antes y después del programa de intervención.

c. Cuestionario de evaluación de conocimientos sobre la inclusión

En este cuestionario los profesores dan razón de los conocimientos estudiados en el programa de intervención, previos éste y los que obtuvieron después del mismo, se presentan en una tabla comparativa los resultados obtenidos.

d. Reflexión Final.

Este cuestionario indaga sobre el aprendizaje de los maestros al finalizar el programa de intervención y sobre su percepción del mismo, se muestra una tabla con las respuestas textuales de los profesores.

2) Evaluación Formativa

Se muestra el desempeño de los profesores durante las asesorías individuales a partir del análisis de tres rubros: la disposición para el trabajo, la exposición de experiencias personales relacionadas con la temática y la reflexión final de cada sesión. Los cuestionarios de los profesores que no asistieron a la sesión pero que respondieron el material individualmente no se muestra debido a que no cumplen con los rubros establecidos.

-Disposición para el trabajo

Limitado: Se mostró renuente para participar en la sesión

Regular: Se mostró renuente en algún momento de la sesión pero participó en la mayoría

Suficiente: Participó activamente durante toda la sesión

-Experiencia personal

Limitado: No presentó experiencias relacionadas

Regular: Relató experiencias personales relacionadas con el tema de reflexión

Suficiente: Relató experiencias personales, profundizó en ellas y las relacionó con el tema de reflexión.

-Reflexión

Limitado: Las respuestas a las preguntas fueron limitadas, respondiendo sólo si o no.

Regular: Las respuestas a las preguntas indicaban una comprensión superficial del tema abordado, se parafraseaba la pregunta.

Suficiente: Las respuestas a las preguntas indicaban un análisis de las prácticas docentes y la detección de áreas por mejorar.

El cumplimiento de los objetivos de la sesión se decidió a partir de los rubros anteriores con los siguientes niveles:

- No logrado: Cumplió con la mayoría de los rubros establecidos con desempeño limitado o regular.
- Logrado: Cumplió con la mayoría de los rubros establecidos con desempeño suficiente

A continuación se presentan los resultados de la Evaluación Inicial y Final.

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Se presenta lo obtenido en la evaluación que se hizo antes y después del taller mediante los tres instrumentos:

a. Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002).

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la observación en el aula, realizada con base en el instrumento Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002).

Tabla 3
Resultados de observación inicial y final

Docente	Evaluación Inicial				Evaluación Final			
	Indicadores			Desempeño	Indicadores			Desempeño
	1.1	1.4	1.5		1.1	1.4	1.5	
1ºA	B	B	B	Bajo	B	B	B	Bajo
1ºB	B	B	B	Bajo	B	B	B	Bajo
2ºA	B	B	B	Bajo	B	B	B	Bajo
2ºB	B	B	B	Bajo	B	B	B	Bajo
3ºA	B	B	B	Bajo	B	B	B	Bajo
3ºB	B	B	B	Bajo	B	B	B	Bajo

Nota. El indicador 1.1 se refiere a “Las clases responden a la diversidad del alumnado”, el 1.4 a “Implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje” y el 1.5 a “Los estudiantes aprenden de manera colaboradora”.

En la Tabla 3 se presentan de manera resumida los resultados de la observación en el aula. En el primer indicador 1.1 se observó si la didáctica de la clase respondía a la diversidad de todos los alumnos, se registraron aspectos de la práctica docente como la adaptación los contenidos y la metodología de la clase a los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado, entre otros. Lo que se puede ver en la Tabla 3 es que de manera general no hubo un cambio en el desempeño de los profesores después del programa de intervención (taller y asesorías), lo que quiere decir que los profesores en su práctica adaptan poco la didáctica de la clase a la diversidad de su alumnado.

Con respecto al indicador 1.4 referente a si los profesores implicaban a los alumnos para que ellos mismos pudiesen adquirir un aprendizaje significativo, se registraron aspectos de la práctica docente como: las formas que el profesor usaba para impulsar a sus alumnos a trabajar de manera autónoma y hacerles responsables de su propio aprendizaje, resumir con sus propias palabras lo aprendido y presentar trabajos de forma oral y escrita, entre otros. En la Tabla 3 se puede ver que el desempeño de los profesores en este indicador no cambió luego del taller, por ello se puede decir que los profesores involucran poco a sus alumnos en su propio aprendizaje.

A partir del indicador 1.5 se observó si los profesores realizaban actividades para que los estudiantes aprendiesen de manera colaboradora, tales como establecer reglas para hablar, realizar actividades en grupo de manera colaboradora, implicar a los alumnos para la evaluación de sus

compañeros y ayudarse mutuamente. Lo que resultó de la observación en el aula en este indicador se muestra también en la Tabla 3, se encontró que las prácticas de los profesores no se modificaron después del taller manteniéndolo a nivel bajo, lo que quiere decir que los profesores implican poco a sus estudiantes para trabajar de manera colaboradora.

b. Cuestionario de Concepción de la Diversidad (Moriña 2008).

El cuestionario constó de seis preguntas con una escala tipo Likert en donde 1 rara vez, 2 algunas veces, 3 a menudo, y 4 casi siempre. Siendo “rara vez”, poco inclusivo y “casi siempre”, más inclusivo. De igual manera Moriña (2008) recomienda que se preste mayor atención a los incisos con mejor puntaje dado que esto representa las necesidades de capacitación. En la Tabla 4 se muestran las respuestas que los profesores.

Tabla 4
Resultados del Cuestionario de Concepción de la Diversidad (Moriña,2008)

Pregunta	Respuesta	
	Evaluación Inicial*	Evaluación Final **
1. Cuando se habla de diversidad en el colegio se hace referencia a cualquier alumno y alumna , no se restringe al alumnado con necesidades educativas especiales o perteneciente a grupos minoritarios:	8 Profesores indicaron que “casi siempre”	4 profesores indicaron que “casi siempre” 1 indicó que “algunas veces” 3 indicaron que “rara vez”
2. La diversidad en el colegio no plantea dilemas:	8 profesores indicaron que “algunas veces”	4 profesores indicaron que “rara vez” 1 profesor indicó que “algunas veces” 1 profesor indicó “a menudo” 1 profesor indicó que “casi siempre” 1 profesor no contestó
3. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas (independientemente del origen de éstas) son asumidos como un alumnado más del colegio:	8 Profesores indicaron que “casi siempre”	5 profesores indicaron que “casi siempre” 3 profesores indicaron que “rara vez”
4. En el colegio se trabajan valores como tolerancia, participación, solidaridad, etc. Como una forma de dar respuesta a la diversidad:	7 profesores “casi siempre” 1 profesor indicó que “a menudo”.	7 profesores indicaron que “casi siempre” 1 profesores indicaron que “rara vez”
5. La diversidad se concibe en el colegio como una ocasión y oportunidad de mejora:	8 profesores indicaron que “casi siempre”	6 profesores indicaron que “casi siempre” 1 profesor indicó que “a menudo” 1 profesor indicaron que “rara vez”
6. Las diferencias entre los alumnos y alumnas se utilizan como un recurso para mejorar la enseñanza:	3 profesores indicaron que “casi siempre” 1 indicó que “a menudo” 2 indicaron que “algunas veces” 1 indicó que “rara vez” 1 profesor no contestó	3 profesores indicaron que “casi siempre” 1 profesor indicó que “a menudo” 1 profesor indicó que “algunas veces” 3 profesores indicaron que “rara vez”

Nota.*En la evaluación inicial participaron 8 profesores ; **En la evaluación final participaron 9 profesores, pero no se muestra el resultado del profesor de inglés debido a que no participó en la evaluación inicial.

Como se puede ver en la Tabla 4, en el inciso 1 referente a que cuando se habla de la diversidad se alude a cualquier alumno y no se restringe a los alumnos con NEE o perteneciente a

grupos minoritarios los profesores antes del taller indicaron que “Casi siempre” y luego del taller la mitad de los profesores disminuyeron dicha respuesta y se aumentó las respuestas de “rara vez” por tres profesores y de “algunas veces” por un profesor. Lo que indica que la mitad de los profesores luego del taller reconocieron que en el colegio donde laboran, al hablar de la diversidad algunas veces se refieren a alumnos con NEE o pertenecientes grupos minoritarios.

En el inciso 2 referente a si la diversidad en el colegio no plantea dilemas, la mayoría de los profesores antes del taller contestaron que “Algunas veces” luego del taller dicha respuesta se vio disminuida por siete profesores y aumentaron las respuestas de “Rara vez” por cuatro profesores”, lo anterior podría interpretarse como que el programa de intervención afectó la manera en que los profesores conciben la diversidad dentro del colegio algunos considerando que la misma plantea dilemas y otros aceptando que no los genera.

El inciso 3 alude al hecho de que los alumnos con NEE son considerados como un alumnado más del colegio, antes del programa de intervención todos los profesores contestaron que “casi siempre” y luego éste disminuyó dicha respuesta por 3 profesores que cambiaron su respuesta a “rara vez”, lo que indica que después del programa de intervención algunos profesores reflexionaron sobre los alumnos con NEE y reconocen que los alumnos con NEE son considerados como alumnos diferentes.

El inciso 4 correspondiente al trabajo de los valores como forma de dar respuesta a la diversidad, la mayoría de los profesores mantuvo su respuesta “casi siempre” antes y después del programa de intervención. Lo anterior nos remite a que los profesores en esta área consideran los valores para hacer frente a la diversidad de su alumnado.

El inciso 5 concerniente a que los profesores ven la diversidad como una ocasión y oportunidad de mejora, la mayoría de los profesores mantuvieron la respuesta “casi siempre” antes y luego del programa de intervención, lo que indica que consideran la diversidad de manera positiva antes y luego del taller.

El inciso 6 sobre si las diferencias de los alumnos se utilizan como un recurso para mejorar la enseñanza los profesores mantuvo respuestas diversas antes y después del taller, aumentó la respuesta “rara vez” por dos profesores. Lo que indica que los profesores tienen una opinión

variada en este aspecto por lo que las diferencias de los alumnos no se retoman como una estrategia para la enseñanza en el colegio.

En los siguientes párrafos se describen los resultados obtenidos en el Cuestionario de Conocimientos sobre la inclusión.

c. *Cuestionario de Conocimientos sobre la inclusión.*

En la Tabla 5 se muestran los resultados iniciales y finales del cuestionario de Conocimientos sobre la Inclusión que conformó en 6 preguntas abiertas los contenidos vistos en el taller y asesorías.

Como se muestra en la Tabla 5 en el primer inciso referente a la inclusión se muestra que en la evaluación inicial los profesores contaban con un concepto básico de la inclusión, la mayoría de ellos lo describieron de manera muy general e incluso redundante definiéndolo como “Todo aquello que incluye en una actividad”, luego del programa de intervención los profesores aunaron en su definición aspectos más relevantes de la inclusión como la participación del alumnado, la importancia del aprendizaje de todos los alumnos, y se redujeron las respuestas redundantes.

En el segundo inciso, antes del programa de intervención los profesores describieron la exclusión en términos del conocimiento general, tres de ellos mencionaron grupos minoritarios para ejemplificar el concepto , luego del taller se puede contemplar un cambio en la concepción de exclusión que expresan los profesores , ya que aúnan la falta de participación y la delimitación de que las personas son excluidas por presentar características peculiares, además aunque en minoría , dos profesores mencionaron la falta de oportunidades y la deserción escolar para definir la exclusión.

En el tercer inciso referente a la diversidad, antes del programa de intervención los profesores la concebían como las características personales y culturales que pueden tener una persona, luego del programa de intervención los profesores aunaron a lo anterior que dichas características deben respetarse y que además los alumnos tienen la capacidad de socializar y convivir en armonía.

Tabla 5

Respuestas del Cuestionario de Evaluación Inicial y Final

Pregunta	Respuesta	
	Evaluación Inicial*	Evaluación Final **
1. La Inclusión es	<p>5 maestros como un concepto redundante “Todo aquello que incluyes en una actividad”.</p> <p>1 maestro hizo referencia a la aceptación de personas con discapacidad.</p> <p>1 maestro hizo referencia a la igualdad de oportunidades.</p> <p>1 maestro dio una respuesta no relacionada.</p>	<p>5 profesores definieron la inclusión como tomar en cuenta a todos sus alumnos por igual, promoviendo su participación y estableciendo condiciones favorables para su aprendizaje.</p> <p>1 maestro mencionó que era aceptar las características de todos sus alumnos sin llegar a la discriminación.</p> <p>1 maestro indicó que era un fenómeno por el cual se mejoraba el trabajo y el aprendizaje del maestro y el alumno.</p> <p>1 maestro dio una definición redundante.</p> <p>1 maestro dio una respuesta no relacionada.</p>
2. La Exclusión es	<p>5 maestros respondieron que era la falta de aceptación y rechazo a las personas.</p> <p>3 profesores incluyeron en su definición el rechazo a las personas por sus características o por tener discapacidad; “Cuando no se aceptan a los alumnos por alguna discapacidad”.</p>	<p>7 profesores definieron la exclusión, como el aislamiento, la segregación la discriminación de un alumno para que no participe en la clase debido a las características que presenta.</p> <p>2 profesores mencionaron la deserción y la falta de oportunidades para definir la exclusión.</p>
3. La Diversidad es	<p>3 Profesores respondieron que se refería a la variedad de personas con respecto a variables intrapersonales como: condición, conocimiento comportamiento, aspecto emocional.</p> <p>2 profesores indicaron que se refería a la variedad de personas con respecto a variables culturales tales como: grupo étnico, color, raza, costumbres, valores y principios</p> <p>3 profesor respondió de manera redundante “la gran variedad de cosas” o dieron respuestas no relacionadas</p> <p>2 profesores dieron respuestas no relacionadas</p>	<p>4 profesores dijeron que era la variedad del alumnado en cuanto a factores intrapersonales: forma de pensar, sentir, actuar, habilidad, destrezas, actitudes y acataron que lo anterior debe respetarse.</p> <p>3 profesores indicaron que se refería a la variedad de personas con respecto a características culturales: aceptar que las personas tienen diferentes creencias, costumbres, tradiciones y que pueden aprender a compartir y socializar en armonía.</p> <p>1 profesor comentó que es una oportunidad de mejora continua</p> <p>1 profesor dio una respuesta redundante.</p>
4. Las Barreras de aprendizaje son	<p>6 maestros respondieron que se referían a factores relacionados al estudiante tales como: problemas familiares, emocionales, de conducta, falta de atención y cuestiones genéticas.</p> <p>1 profesor respondió con factores externos al alumno “la principal barrera es el maestro mismo”.</p> <p>1 profesor definió el concepto de manera redundante</p>	<p>2 profesores indicaron que se referían a factores que se relacionaban con el estudiante: la falta de comprensión lectora, o que los alumnos no entienden indicaciones.</p> <p>6 profesores indicaron que se referían, a factores contextuales y sociales que dificultaban el proceso de aprendizaje así como a la didáctica de las clases y las estrategias del profesor.</p> <p>1 profesor respondió de manera redundante.</p>
5. ¿Cómo es la relación que lleva con sus alumnos?	<p>Todos los maestros consideran que llevan una buena relación, mencionan aspectos como el respeto, la convivencia, la comunicación y aceptación en la relación.</p> <p>3 maestros añadieron a su respuesta que necesitaban mejorar aspectos de la relación “a veces se crea un ambiente muy tenso por la conducta de un alumno”.</p>	<p>Todos los profesores consideran que su relación con sus alumnos es buena y 5 de ellos mencionan además la importancia del respeto en su relación.</p> <p>1 profesor indica que le gustaría que fuese mejor.</p>
6. ¿Cómo se enfrenta a los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos	<p>2 profesores respondieron que mediante cursos de actualización.</p> <p>4 maestros mencionaron la importancia de conocer a sus alumnos, detectar ritmos de aprendizaje y realizar adecuaciones curriculares.</p>	<p>7 profesores mencionaron que aceptar la diversidad de alumnos mediante la adaptación, capacitación y la empatía.</p> <p>1 profesor mencionó la importancia de conocer a sus alumnos y darles oportunidades.</p> <p>1 profesor indicó que es un reto ya que todos son diferentes.</p>

Nota. *En la evaluación Inicial participaron 8 profesores; **En la evaluación final participaron 9 profesores

En el cuarto inciso concerniente a las barreras de aprendizaje, antes del programa de intervención la mayoría de los profesores identificaba las barreras en las deficiencias personales de los alumnos, luego del programa de intervención, la mayoría de los profesores definió las barreras del aprendizaje con respecto al medio ambiente, a las didácticas educativas o carencias familiares por las que el alumno no podía desarrollar las habilidades necesarias para aprender, es decir cambiaron su visión centrada en el alumno a una centrada en el medio ambiente.

En el quinto inciso correspondiente a la relación que los maestros llevaban con sus alumnos las respuestas se encontraron en los mismos niveles antes y después del programa de intervención, mencionan que su relación es buena y acotan el respeto como el valor que prima en la relación.

El sexto inciso proporciona información de cuáles son los medios que utilizan los maestros para enfrentarse a los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, en esta pregunta aumentaron de cuatro a seis los profesores que dieron respuestas referentes a las adecuaciones curriculares para responder a ello y sumaron que deben ser empáticos y dar oportunidades a sus alumnos.

Una última evaluación que se llevó a cabo fue la reflexión, que los profesores hicieron al finalizar la intervención.

d. Cuestionario de Reflexión Final.

El cuestionario consistió en cuatro preguntas abiertas referentes al aprendizaje obtenido en el taller y a la aplicación de lo aprendido en la vida personal y profesional, además de indagar aspectos de la percepción del curso. Las respuestas textuales de los profesores se muestran en la Tabla 6.

Como se puede ver en la Tabla 6, los maestros reportaron distintos aspectos de su aprendizaje en el taller: tres de los profesores (1°B, 3°A, inglés) aprendieron la importancia de incorporar a todos los alumnos dentro de la dinámica de la clase, tres profesores (2°A, 3°B y directora) hicieron referencia a la importancia de mejorar el aprendizaje de sus alumnos a través de la mejora de la relación maestro-alumno. Los demás profesores hicieron referencia a la importancia de la reflexión sobre la práctica y la profundización en la comprensión de la inclusión

Tabla 6
Reflexión Final

Preguntas				
Docente	¿Qué aprendí en el taller de inclusión educativa?	¿Cómo aplique lo que aprendí en el taller en el aula y en mi vida?	¿Qué me gustó del taller?	¿Qué podría mejorar del taller?
1ºA	Recordé lo que se establece en los lineamientos, la ley general de educación, el artículo 3 constitucional, algunas convenciones donde se han llevado a cabo temas como éste.	Lo aplico siempre de una manera ordenada, reflexiva, crítica y positiva con los alumnos, padres compañeros de trabajo y en lo personal que como resultado se da una respuesta satisfactoria	La reflexión hacia la labor educativa y nuestros actos	Inferir sobre las corrientes psicológicas y adentrarnos en el conocimiento más profundamente acerca de la personalidad
1ºB	La importancia de considerar a todos los miembros de un grupo: habilidades y limitaciones y a partir de ello, enriquecer al grupo y al líder.	Estoy retomando estrategias para la aplicarlas en mi grupo actual de acuerdo a las circunstancias. En mi vida procuro incluirme para posteriormente me tomen en cuenta	Me gustó la seriedad y el nivel que mostró la conductora, también su disposición, comprensión y tolerancia a los que asistimos al taller	Insistir en invitar a participar más a los docentes que se muestran reservados o renuentes a participar (es complejo) esa es mi sugerencia.
2ºA	Reafirmar los conocimientos adquiridos durante mi experiencia profesional para tener siempre en cuenta todos aquellos que mis alumnos necesiten para lograr un aprendizaje significativo	Ser más empática con las necesidades tanto de mis alumnos como las mías	Revaloración de los términos para mejora de las actividades dentro del salón	Todo muy bien, felicidades
2ºB	Aprendí el hecho de reflexionar sobre mi práctica docente y reconocer que me enfoco en cubrir un programa y descuido esta parte en ocasiones	En la actualidad requiero poner en práctica estrategias y dinámicas que formen la inclusión en mi vida profesional y laboral	La información proporcionada	Proporcionar las estrategias adecuadas para fomentar la inclusión en el grupo.
3ºA	La importancia de que todos los alumnos sean tomados en cuenta	En el aula se maneja todos los días así como el convivir en la vida diaria	Las dinámicas	Que se dé el tema más concreto y no se pierda tanto tiempo
3ºB	Que debe haber interacción maestro-alumno, y lazos de confianza, sin que se origine falta de respeto para que este conlleve a un aprendizaje más significativo para el alumno	Durante mi docencia se han aplicado las estrategias que nos impartieron en el taller y en mi vida algunas	Que me compartieron algunas estrategias colaborativas que ya había olvidado	Que se dispusiera de más tiempo para presentarlos
Directora	Que tenemos un compromiso ético de amor, además que es muy importante refrescar nuestros conocimientos para mejorar la calidad en el aprendizaje de nuestros alumnos	Felicito a la Lic. Sarai porque su taller fue de análisis y rescatamos algunas dinámicas que son importantes para la inclusión	Muy organizada, fundamentación teórica muy completa pero sobre todo su calidad como persona y profesional	Que lo hubiera desarrollado con todos los docentes y no solo con la mitad del personal
Secretaria	A conocer mejor los personajes que involucran la inclusión en el aula	No haciendo tan marcada las distinciones entre los alumnos ya sea por acción o por omisión	La información era clara, bien documentada, con ejemplos claros para un mejor entendimiento de los términos	Creo que en general está bien estructurado, tal vez le cambiaría las actividades de integración
Inglés	Que todos los integrantes de un grupo deben ser tomados en cuenta para lograr una integración de cada uno de ellos	Entendiendo que cada alumno es único he generado dinámicas en donde todos participan vigilando que esta participación sea igual	La forma en que se abordó la importancia de la integración y seguimiento que se debe dar a los alumnos que tienden a no participar	Las diapositivas tienen letra muy pequeña por lo que sugiero una composición que permita ver, leer, los conceptos aunque sean más diapositivas

Nota. Reflexión hecha al final del taller y las asesorías

Con respecto a la segunda pregunta, tres profesores (2°A, inglés, secretaria) mencionaron que aplican lo revisado en el taller mediante la comprensión de la diversidad de su alumnado, tres profesores (1°B, 2°B y 3°B) mencionan que están aplicando las estrategias retomadas en el taller, dos profesores (1°A y 3°A) dijeron que aplican la inclusión en la dinámica diaria de las clases.

En cuanto a los que les gustó del curso los profesores en general mencionaron que les gustó la reflexión sobre su propia práctica, las dinámicas y las estrategias presentadas.

Los profesores tienen opiniones diversas sobre lo que se debería mejorar del taller, mencionaron que se debería implicar a todos los profesores a participar en las actividades, aumentar el tiempo del taller, concretar más las actividades y brindar más estrategias para aplicarlas en clase.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la evaluación formativa

EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa consistió en los registros de las bitácoras que se realizaban después de efectuar las asesorías. Se presenta a continuación las cuatro asesorías llevadas a cabo.

a. Primera y segunda asesoría correspondientes a la primera sesión del taller

En la primera asesoría se les presentó a los maestros un cuento que versaba sobre la diversidad del alumnado y las consecuencias de la homogeneización de la didáctica escolar (Ver Anexo 11 Y 13).

Se pidió a los profesores que reflexionaran sobre la similitud del cuento y las aulas de clase. En Tabla 7 se muestra el desempeño de los profesores durante la sesión y el logro de los objetivos.

Como se puede ver en la Tabla 7 todos los profesores están conscientes de la diversidad de sus alumnos y reflexionaron sobre la manera en que afrontan dicha diversidad, en general los profesores se mostraron participativos y con una actitud positiva logrando el objetivo de la sesión.

En el caso de la maestra de 2.-A se mostró renuente a reflexionar a profundidad sobre su práctica docente y no relacionó el cuento más allá del contenido explícito por lo no logró el objetivo de la sesión.

Tabla 7
Primera Asesoría: Desempeño de profesores

Docente	Disposición para el trabajo	Desempeño en la sesión		Logro del objetivo
		Experiencias Personales	Reflexión	
1ªA	Suficiente: Se mostró participativa y entusiasmada al trabajar.	Suficiente: Comentó experiencias personales y laborales relacionadas con el tema abordado.	Suficiente: Relacionó la realidad académica con el tema abordado y emitió una opinión.	Logrado
1ªB	Suficiente: Se mostró participativo y respetuoso ante el trabajo.	Suficiente: Comentó experiencias laborales relacionadas con el tema abordado.	Suficiente: Relacionó la realidad académica con el tema abordado y emitió una postura.	Logrado
2ªA	Regular: Por momentos no prestaba atención a las indicaciones.	Regular: Relató algunas experiencias relacionadas con el tema, sin profundizar en ellas.	Regular: Las respuestas a las preguntas de reflexión se contestaron de manera superficial.	No logrado
2ªB	Suficiente: Mostró gran interés en la sesión y participó.	Regular: Relató algunas experiencias relacionadas con el tema, sin profundizar en ellas.	Suficiente: Relacionó la realidad académica con el tema abordado.	Logrado
3ªA	Suficiente: Se mostró interesada en la sesión y participó.	Suficiente: Comentó experiencias laborales relacionadas con el tema abordado y profundizó en ellas.	Regular: Las respuestas a las preguntas de reflexión se contestaron de manera superficial.	Logrado
3ªB	Suficiente: Se mostró interesada y atenta en la sesión.	Suficiente: Comentó experiencias laborales relacionadas con el tema abordado y profundizó en ellas.	Suficiente: Relacionó la realidad académica con el tema abordado.	Logrado

Nota. Se muestra el desempeño de los profesores en la primera asesoría y el nivel en que alcanzaron el objetivo de la sesión.

En la segunda asesoría el objetivo fue que los maestros reflexionaran sobre las estrategias que les permiten adecuar las unidades didácticas a la diversidad del alumnado, para ello se retomaron las preguntas del indicador 1.1“Las clases responden a la diversidad del alumnado” y se dialogó sobre las mismas (Ver Anexo 7 y 14). En la Tabla 8 se muestra el desempeño de los profesores y el logro del objetivo de la asesoría.

Como se puede ver en la Tabla 8 en la segunda asesoría la mayoría de los profesores tuvieron una disposición suficiente, se mostraron interesados y participativos en la sesión, comentaron experiencias personales y profesionales relacionadas con el tema de reflexión y reflexionaron sobre sus prácticas docentes detectando áreas a desarrollar, por lo que lograron objetivo de la asesoría.

Tabla 8
Segunda Asesoría: Desempeño de los profesores

Docente	Desempeño en la sesión			Logro del objetivo
	Disposición para el trabajo	Experiencias Personales	Reflexión	
1° A	Suficiente: Se mostró interesada en la sesión y participativa, mostró productos de sus alumnos.	Suficiente: Comentó experiencias relacionadas con el tema y profundizó.	Suficiente: Reflexionó sobre su práctica docente y los cambios que debe hacer para mejorar.	Logrado
1° B	Suficiente: Se mostró interesada en la sesión y participativa, mostró productos de sus alumnos.	Suficiente: Comentó experiencias relacionadas con el tema y profundizó	Suficiente: Reflexionó sobre su práctica docente los aspectos que le funcionan y los que debe de mejorar.	Logrado
2° A	Regular: Se mostró renuente a seguir las actividades de la sesión.	Regular: Comentó experiencias relacionadas con el tema abordado, en algunas ocasiones las experiencias no correspondían a algún rubro.	Regular: Se negó a reflexionar sobre las prácticas que aplica con más regularidad indicando que las practicaba todas.	No logrado
2° B	Suficiente: Se mostró interesada y participativa en la sesión.	Suficiente: Comentó experiencias relacionadas con el tema y profundizo en las mismas	Suficiente: Reflexionó sobre su práctica docente y notó algunos aspectos que debe cambiar en la docencia.	Logrado
3° A	Suficiente: Se mostró interesada y participativa en la sesión.	Suficiente: Comentó experiencias relevantes y relacionadas con el tema, profundizo en ellas.	Suficiente: Reflexionó sobre su práctica docente y notó algunos aspectos que debe de cambiar en la docencia.	Logrado
3° B	Suficiente: Se mostró respetuosa y participativa.	Regular: Comentó experiencias relacionadas con el tema abordado sin profundizar.	Suficiente: Reflexionó sobre su práctica docente y notó algunos aspectos que debe de cambiar en la docencia.	Logrado

Nota. Se muestra el desempeño de los profesores en la segunda asesoría y el nivel en que alcanzaron el objetivo de la sesión.

Sólo en el caso de la maestra de 2° A se mostró renuente a seguir las actividades de la sesión, comentó experiencias relacionadas sin profundizar en ellas y se negó a reflexionar sobre las prácticas que aplica con más regularidad por lo que no logró el objetivo de la sesión.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la asesoría correspondiente a la segunda sesión del taller.

b. Tercera asesoría correspondiente a la segunda sesión del taller.

El objetivo de la tercera asesoría fue que los maestros reflexionaran sobre las estrategias que les permiten implicar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje para ello en esta sesión se retomaron las preguntas del indicador 1.4 “Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje” y se dialogó sobre las mismas (Ver Anexo 8 y 16). En la Tabla 7 se muestra el desempeño de los profesores y el logro del objetivo de la sesión.

Tabla 9

Tercera Asesoría: Desempeño de los profesores

Desempeño en la sesión				Logro del objetivo
Docente	Disposición para el trabajo	Experiencias Personales	Reflexión	
1°A	Suficiente: Se mostró atenta y cooperativa.	Regular: Relato experiencias relacionadas pero no profundizó en ellas	Suficiente: Reflexionó sobre si práctica docente reconociendo que prácticas debía aplicar con más frecuencia	Logrado
1°B	Suficiente: Se mostró interesado y participativo en la sesión	Suficiente: Relató experiencias personales y las relaciono con el tema de reflexión	Suficiente: Reconoció las áreas en las que debía practicar más	Logrado
2°A	Limitado Se mostró renuente a participar en la mayoría de tiempo de la sesión	Regular: Relató algunas experiencias relacionadas con el tema de reflexión	Limitado: Las respuestas a las preguntas se destacaron por ser precisas y no se hizo alguna reflexión.	No logrado
3°A	Suficiente: Se mostró participativa la mayoría de tiempo de la sesión	Regular: Relató experiencias relacionadas con el tema de reflexión	Suficiente: Detectó las áreas de su práctica en las que debía mejorar y las áreas que aplicaba con constancia	Logrado

Nota: Se muestra el desempeño de los profesores en la tercera asesoría y el nivel en que alcanzaron el objetivo de la sesión. Las profesoras de 2°B y 3°B no participaron.

En la Tabla 9 se muestra el desempeño de los profesores en la tercera asesoría, la mayoría de los maestros tuvo una disposición suficiente, es decir participó activamente durante toda la asesoría, mencionaron de manera regular experiencias profesionales, no profundizaron en las mismas y lograron reflexionar de manera suficiente detectando las áreas de mejora, por lo que lograron el objetivo de la sesión.

La maestra de 2°A no logró alcanzar al objetivo de la sesión dada su limitada disposición y escasa reflexión.

c. Asesoría correspondiente a la tercera sesión del taller

El objetivo de la cuarta asesoría fue que los maestros reflexionaran sobre las estrategias les permiten hacer que sus estudiantes aprendan de manera colaborativa, para ello en esta sesión se retomaron las preguntas del indicador 1.5 “Los estudiantes aprenden de manera colaboradora” y se dialogó sobre las mismas (Ver Anexo 9 y 18). En la Tabla 10 se muestra el desempeño de los profesores y el logro del objetivo de la sesión.

Tabla 10

Cuarta Asesoría: Desempeño de profesores

Docente	Desempeño en la sesión			Logro del objetivo
	Disposición para el trabajo	Experiencias Personales	Reflexión	
1ªA	Suficiente: Se mostró participativa durante la totalidad de la sesión.	Suficiente: Comentó experiencias personales y laborales relacionadas con el tema abordado, explicó las dinámicas de clase.	Suficiente: Reflexionó sobre sus prácticas docentes y detectó áreas por mejorar.	Logrado
1ªB	Suficiente: Se mostró participativo e interesado en la sesión	Suficiente: Comentó experiencias laborales relacionadas con el tema abordado y profundizó, mostró productos académicos de los alumnos	Suficiente: Reflexionó sobre su actuar docente y reconoció áreas en las que debía mejorar.	Logrado
2ªB	Suficiente: Participó durante toda la sesión	Suficiente: Relató a detalle experiencias relacionadas con el tema.	Suficiente: Reflexionó sobre sus prácticas y reconoció áreas fuertes y débiles de su práctica haciendo hincapié en que debía mejorar.	Logrado
3ªA	Suficiente: Participó durante toda la sesión	Suficiente: Menciona experiencias y profundizó en ellas.	Suficiente: Reflexionó sobre sus prácticas reconoció aspectos en los que debía mejorar y menciona opciones para realizar ajustes.	Logrado

Nota: *La maestras de 2ªA y 3ªB no pudieron asistir a la sesión.

Como se puede ver en la Tabla 10, el desempeño de los maestros fue suficiente, en cuanto a la disposición para el trabajo todos se mostraron participativos, respecto a las experiencias personales comentaron las mismas y profundizaron en ellas relacionándolas con el tema de trabajo, y pudieron hacer una reflexión de sus prácticas detectando tanto áreas fuertes de trabajo, como por mejorar, por lo anterior todos los profesores lograron el objetivo de la sesión.

Una vez revisados los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final y en la evaluación formativa se prosigue con la discusión de dichos resultados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue que al terminar el programa de intervención consistente en un taller y asesorías individuales, los profesores impartieran sus clases incorporando elementos que promueven la inclusión educativa, tales como la adaptación curricular, la implicación de los alumnos en su propio aprendizaje y el aprendizaje colaborativo y cooperativo, con el fin de que todos los alumnos lograsen un aprendizaje significativo. Para lograr lo antes mencionado se plantearon cinco objetivos específicos, a continuación se discute cada uno:

El primer objetivo específico planteaba que los maestros aprendieran conceptos relacionados con la inclusión. Lo anterior con el fin de obtener un lenguaje común el cual guíase las prácticas docentes. Durante el desarrollo del programa de intervención se pudo observar un incremento en el nivel de conocimientos que los docentes adquirieron sobre los términos relacionados con la inclusión, además esto se puede ver en los resultados obtenidos en el Cuestionario de Conocimientos sobre la Inclusión.

Antes del taller y las asesorías los profesores tenían una definición redundante del concepto de inclusión, después del taller y las asesorías, los profesores aumentaron los elementos descriptores del mismo concepto, aunando aspectos como: la concepción grupal de la inclusión y la importancia de la justicia y las oportunidades para que todos los alumnos aprendan de manera significativa.

También ampliaron los elementos descriptores del concepto de exclusión, ya que aunaron la falta de participación y de oportunidades al mismo.

Con respecto al concepto de diversidad, después del programa de intervención los profesores ampliaron este concepto pues incluyeron en sus respuestas: el respeto que se debe de dar a las personas por sus características personales y culturales; tales como las tradiciones, el grupo étnico y las creencias. Con respecto a ello Moríña (2004) menciona que en los centros inclusivos se cuenta con un concepto de diversidad que no sólo alude a las diferencias entre alumnos derivadas de necesidades educativas especiales, sino que incorpora características de pertenencia a minorías étnicas, a otras culturas, al género entre otras.

Las barreras para el aprendizaje después del programa de intervención cambiaron el centro de atención del alumno al medio ambiente que impide la participación y desarrollo de habilidades en el mismo, lo cual es importante, porque los profesores pasaron de una concepción de la discapacidad del modelo médico-rehabilitatorio centrado en las deficiencias individuales, al modelo constructivista de la discapacidad, el cual indica que las actitudes, prácticas y estructuras institucionales, es decir las barreras físicas, sociales y actitudinales definen en gran medida las posibilidades de una persona con discapacidad (Verdugo, 2006).

Al reconocer dichas barreras en el modelo constructivista de la discapacidad, los profesores pueden implicarse para mejorar las condiciones de aprendizaje de sus alumnos ya que como mencionan Ainscow y Booth (2002) “cuando las dificultades educativas se atribuyen al déficit del alumnado se dejan de considerar las barreras del aprendizaje y la participación, al detectar las anteriores se pueden innovar las culturas, prácticas y políticas que minimizan las dificultades educativas de todo el alumnado” (p.21).

Por lo anterior el primer objetivo específico se logró de manera satisfactoria, ya que los profesores aumentaron elementos descriptores de los conceptos relacionados con la inclusión, lo que puede deberse a la estructura del taller, ya que en cada sesión se reconocían los conocimientos previos y se hacía énfasis en los conceptos clave, además se retomaban ejemplos de la vida profesional de los profesores y de la vida cotidiana, para que el aprendizaje les fuese funcional y por lo tanto significativo (Coll, 1999).

El segundo objetivo específico implicó que los profesores reconocieran las condiciones que promueven la mejora del trabajo en el aula, lo anterior se trabajó en la segunda sesión del taller y en las asesorías. Ainscow (2001 cit. en Sandoval, Echeita, Simón y López, 2014) menciona que existen cinco factores que condicionan el trabajo en el aula: 1) La existencia de relaciones positivas, los límites y expectativas del profesorado, 2) El alcance de los procesos de planificación, 3) La adaptación de la enseñanza, 4) La disposición a trabajar con otros y 5) La capacidad de cada profesor para reflexionar sobre su propia práctica. Como se puede ver en los resultados obtenidos en el Cuestionario de Reflexión Final, de las cinco condiciones planteadas por Ainscow (2001), los profesores reconocieron principalmente tres: en primera instancia la importancia de las relaciones positivas, los límites y las expectativas, mencionaron que reflexionaron sobre la influencia que tienen sus acciones diarias en la vida de sus alumnos.

En segunda instancia los profesores retomaron la adaptación de la enseñanza debido a que en el Cuestionario de Conocimientos sobre la Inclusión mencionan que hacen frente a la diversidad de su alumnado y a sus ritmos de aprendizaje mediante adaptaciones curriculares. Éstas son un elemento fundamental en la práctica inclusiva, dado que permiten adecuar los contenidos a la diversidad de sus alumnos y es un factor clave para el desarrollo de las escuelas inclusivas como menciona Echeita (2007) “para que todos los alumnos, o la mayor parte de ellos alcancen los objetivos establecidos y realicen los aprendizajes previstos es necesario proceder a una diversificación de los procedimientos y estrategias instruccionales en función de sus características individuales” (p.124).

En tercera instancia los profesores reconocieron la importancia de reflexionar sobre su práctica docente, lo cual puede verse en las respuestas que dieron en el Cuestionario de Reflexión Final.

Ainscow, (1999 cit. En Moraña, 2004) considera que el aprendizaje de todos los alumnos será de mayor calidad en aquellas escuelas donde el profesorado llegue a ser más reflexivo, crítico y capaz de investigar en aspectos de su práctica con el objetivo de hacer mejoras.

La reflexión sobre la práctica es importante porque permite a los docentes la explicación de sus éxitos y dificultades en la enseñanza, mediante nuevas teorías y razonamientos, que provienen de nuevos significados a su práctica (Sandoval, Echeita, Simón y López, 2014).

Uno de los seis rasgos de los buenos profesores es la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica según un estudio realizado en 1993 por la OCDE en diez países y publicado posteriormente por Hopkins y Stern en 1996 (Coll, 2012).

Así pues, se puede considerar que el segundo objetivo específico se cumplió de manera parcial pues a los profesores les faltó reconocer la importancia de la planificación de la enseñanza y la disposición para trabajar con otros.

El hecho de que los profesores reconociera la mayoría de los factores que condicionan el trabajo en el aula, se debe en gran parte a la metodología utilizada en el taller y en las asesorías donde se favorecía la participación de los profesores, la expresión de sus experiencias y la reflexión

sobre las mismas, aspecto que también fue favorecedor en los estudios realizados por Arias et al (2007) y Moraña y Parrilla (2005).

El tercer objetivo específico fue que los maestros aprendieran en qué consiste en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, dicho objetivo se trabajó en el Taller de manera práctica y en la tercera sesión del taller de manera conceptual. Los profesores aprendieron la importancia de la colaboración y de la participación de sus alumnos en su propio aprendizaje como muestran los resultados de la tercera y cuarta asesoría. Por lo anterior los profesores lograron el tercer objetivo específico, la trascendencia del aprendizaje cooperativo en las escuelas inclusivas consiste en que es una estrategia que estimula el trabajo individual y colaborativo promoviendo la ayuda mutua y la aceptación de la diversidad en el alumnado (Cerrato, 2012).

El cuarto objetivo se refirió a que los profesores aplicaran estrategias de trabajo colaborativo, como se indicó anteriormente, el trabajo colaborativo fue uno de los aspectos que se trabajaron durante la totalidad del taller, por lo que los profesores pudieron tener un acercamiento a las estrategias colaborativas y conocerlas. Cabe destacar que en el taller los profesores expresaron que a pesar de saber la importancia del trabajo colaborativo, la falta de tiempo y la demanda de más organización para las actividades grupales, hacía que los profesores no aplicaran muy a menudo dichas estrategias, hecho que se vio en los resultados del instrumento Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002) en donde los profesores mantuvieron un nivel bajo al implicar la colaboración en sus alumnos antes y después del taller.

Las prácticas cooperativas son primordiales dado que ayudan al alumnado a valorar las diferencias y a respetarse mutuamente, facultando a los mismos para responsabilizarse de su aprendizaje y del de los demás para alcanzar objetivos comunes (Johnson y Johnson, 1999, como se citó en Moraña, 2004).

A pesar de su importancia no se logró que los profesores aplicaran estrategias de trabajo colaborativo, en consecuencia el cuarto objetivo no se cumplió parcialmente dado que los profesores conocieron las estrategias de trabajo colaborativo pero no las aplicaron en sus aulas.

El quinto objetivo específico fue que los profesores identificarán y diferenciarán algunas estrategias del trabajo inclusivo, este objetivo se trabajó durante la totalidad del programa de intervención. Durante las asesorías se promovieron principalmente tres estrategias: diversificar el

currículo, implicar activamente a los alumnos en su propio aprendizaje y trabajar colaborativamente. Como se muestra en los resultados de las asesorías, la mayoría del profesorado pudo reflexionar sobre éstas estrategias y reconocerlas en la práctica diaria, sólo en el caso de la maestra de 2ºA no logró reconocer la importancia de implicar activamente a su alumnado, por consiguiente no estableció estrategias para ello.

Además de la importancia de la adaptación curricular y el trabajo colaborativo otro aspecto de gran trascendencia es la implicación de los alumnos en su propio aprendizaje, se reconoce que el alumno es constructor de su propio conocimiento y por lo tanto tiene un papel preponderante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Coll y Solé, 1999). En las escuelas Inclusivas, se debe centrar la atención en el alumnado ya que es el mismo el que construye su conocimiento (SEP, 2011).

Por lo anterior se considera que la mayoría de los profesores cumplieron el quinto objetivo dado que pudieron identificar y diferenciar las principales estrategias de trabajo inclusivo retomadas en el taller.

En conclusión se puede decir que el presente trabajo logró algunos aspectos del objetivo general propuesto tales como: el conocimiento de conceptos relacionados con la inclusión, el reconocimiento de algunas de las condiciones que promueven la mejora del trabajo en el aula, el conocimiento del aprendizaje cooperativo y colaborativo y la diferenciación de estrategias de trabajo inclusivo.

No obstante a través de este programa de intervención, no se logró que los profesores aumentasen los niveles de su práctica al modificar las unidades didácticas a la diversidad, implicar a su alumnado en su propio aprendizaje y aplicar el trabajo colaborativo en el aula. Lo anterior puede deberse a que las observaciones finales se realizaron durante el periodo de evaluación bimestral y a que el tiempo del desarrollo del proyecto de intervención fue limitado para abordar los temas dentro del aula. Además de que como menciona Marchesi (2012) la formación permanente no es el único aspecto que influye en la práctica de los profesores, factores como su retribución económica, sus condiciones de trabajo, su valoración social y sus expectativas personales pueden contribuir o entorpecer su motivación y dedicación hacia la práctica.

Claro está que la formación del profesorado es un aspecto de gran trascendencia en las escuelas inclusivas, ya que la mejora del aprendizaje de los docentes influye de manera directa en

la mejora del aprendizaje de los alumnos (Moríña, 2014). Sin embargo las escuelas inclusivas se construyen con el trabajo del personal que se van configurando mediante un arduo proceso a través del tiempo (Marchesi, 2012). Por ello se considera que el presente trabajo cumplió con gran parte de su propósito, a pesar de las situaciones adversas que se presentaron en su implementación tales como: la sobrecarga laboral de los docentes, la falta de tiempo para abordar los temas, y en algunas ocasiones la falta de interés o disposición de los profesores.

Se recomienda que en trabajos posteriores se amplíe el tiempo para la formación docente, se involucre en el proceso de creación del taller a los profesores, detectando necesidades e intereses y se trabaje de manera colaborativa dentro del aula con ellos, para explicitar las estrategias de inclusión en casos específicos.

La educación inclusiva no es una utopía, sino un derecho humano de los alumnos, por lo que se debe trabajar para que en nuestro país los profesores cuenten con las herramientas necesarias para dar una respuesta humana y de calidad a los requerimientos de los estudiantes, propiciando así, que los frutos de la educación nutran a nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1993). *Conjunto de Materiales para la formación del profesorado: Las necesidades educativas en el aula*. Francia: UNESCO.
- Araque, N., y Barrio, J. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. Revista de ciencias sociales.
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L., y Villa, L. (2007). Formación Docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 19(47), p.153-162.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index*. Londres: CSIE.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Argentina: Paidós.
- Cerrato, A. (2012). Capítulo 3: Experiencias Escolares de Éxito para la Inclusión. En P. Gutiérrez, R. Yuste, y R. Borrero, (Eds.), *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarta.
- Coll, C. (1999). Capítulo 6: Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol.2 Psicología de la Educación Escolar*. España: Alianza Editorial.
- Coll, C., y Solé, I. (1999). Capítulo 14: Enseñar y aprender en el contexto del aula. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol.2 Psicología de la Educación Escolar*. España: Alianza Editorial.
- CONAFE (2010). *Alas para la equidad: Inclusión valor esencial del Conafe*, 3(28).
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. España: GRAÓ.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación socioconstructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz, y D. Vaillant, (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Santillana.
- Farías, G. (2013). *Formación Docente: Experiencias y conceptualización docente sobre diversidad e inclusión en el aula*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2). p. 27-36.
- Macmillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa: Una introducción conceptual*. España: Pearson Educación.
- Marchesi, A. (2012). Capítulo 1: Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol.3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. España: Alianza Editorial.
- Méndez, J., Mendoza, F., y Sánchez, E. (2014). Los docentes y el uso del concepto de Necesidades educativas especiales. En Cárdenas, T. y Barraza, A. (Eds.), *Agentes de la escuela Regular Ante la Educación Especial. Investigación en México*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. España: Aljibe
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación docente para el profesorado*. Barcelona. Síntesis.

- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339 (2006), p. 517-539.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del sentido y origen de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327,11-29.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz, y D. Vaillant, (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Santillana.

Fuentes Electrónicas

- Aragón, A. y Lara, C. (2011). *Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa. Delegación Iztapalapa: Perfil Sociodemográfico*. Recuperado de http://www.iztapalapa.df.gob.mx/pdf/SIBDSI/DIAGNOSTICO/iztapalapa_perfil_sociodemografico.pdf
- Arnaiz, P. (s.f.). *Educar en y para la diversidad*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Arnaiz, P. (s.f.). Sobre la atención a la diversidad. Recuperado de: http://www.jmunozy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/conocer_mas/diversidad-murcia/UNIDAD1.pdf
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Recuperado de http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf

- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Chaves, A. (2001). *Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vygotsky*, 59-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Costley, K. (2013). *Ongoing Professional Development: The Prerequisite for and Continuation of Successful Inclusion Meeting the Academic Needs of Special Students in Public Schools*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED541075>
- De Lorenzo, R. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo: Desarrollo humano y discapacidad*. Recuperado de: <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/5/FuturoDiscapacidad.pdf>
- Díaz, M., Gonzáles-Simancas, A., Matía, A., Vived, E., Pérez, E., Uyá, A., Betbesé, E., y Arraz, C. (2013). *Formación para la vida autónoma y la vida independiente: Guía general*. Recuperado de: http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/144L_guia.PDF
- Educación y Cambio A.C (2010). *Derecho a la Educación en el Distrito Federal*. Recuperado de http://www.evalua.df.gob.mx/files/estudios/der_de_la_educ.pdf
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, Javier., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012) *La atención a la diversidad: la educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Gobierno del Distrito Federal y UNICEF (2006). *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el Distrito Federal*. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_exclusiones.pdf
- Gobierno Vasco (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf

- Gobierno Vasco (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., y Hernández, L. (2009). *Guía para la valoración y reflexión de prácticas inclusivas*. Recuperado de: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Moliner, O. (2008). *Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160204>
- Moriña, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Fundación Alternativas. Recuperado de: <http://www.falternativas.org/estudios-de-progreso/documentos/documentos-de-trabajo/la-exclusion-social-analisis-y-propuestas-para-su-prevencion>
- Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?*. Recuperado de: http://www.bivipas.info/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Recuperado de: http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf
- Pérez, M. (2012). *México: exclusión educativa en un contexto de pobreza y desigualdad*. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/PerezGarcia_M5S1.pdf
- Pujolás, P (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de: <http://www.octaedro.com/pdf/10062.pdf>

- Sandoval, M. Echeita G. Simón C. y López, M (2014). *Educación Inclusiva Iguales en la Diversidad*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- Santos, M. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Madrid: CAM-Encuentro. Recuperado de http://www.ahter.org/paneladmin/upload/pubRutaarchivopdf_92.pdf
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- UNESCO (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Verdugo, M.A. (2006). *Concepción de la Discapacidad en los Modelos Sociales. Mesa Redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales*. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Desarrollar Prácticas Inclusivas (Booth y Ainscow, 2002)

Observación Inicial

Titular _____ **Grado** _____

Las unidades Didácticas responden a la diversidad de los alumnos	1	2	3	Observaciones
i. ¿Los estudiantes aprenden a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo?				
ii. ¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?				
iii. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?				
iv. ¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?				
v. ¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos?				
vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos pedagógicos de las actividades?				
vii. ¿Se apela al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?				
viii. ¿Se utilizan las actividades de copia mecánica?				
ix. ¿Comienzan algunas veces las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?				
x. ¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?				
xi. ¿Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la				

resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audiovisuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?				
Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	1	2	3	Observaciones
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?				
2. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?				
3. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?				
4. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza, y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?				
5. ¿Se considera suficiente el apoyo y el “andamiaje” utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?				
6. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que ellos/as puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?				
7. ¿Se enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?				
8. ¿Se enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?				
9. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?				
10. ¿Se motiva a los estudiantes a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?				
11. ¿Se enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?				



12. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?				
13. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?				
14. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?				
15. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum?				
16. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?				
Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.	1	2	3	Observaciones
i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula?				
ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?				
iii. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?				
iv. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca...)?				
v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?				
vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?				
vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?				
viii. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo?				

ix.	¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, ¿los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?				
x.	¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?				
xi.	¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?				
xii.	¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?				
xiii.	¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?				
xiv.	¿Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?				

Observación Final

Titular _____ Grado _____

Las unidades Didácticas responden a la diversidad de los alumnos		1	2	3	Observaciones
i.	¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo?				
ii.	¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?				
iii.	¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?				
iv.	¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?				
v.	¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos?				

vi.	¿Son claros para el alumnado los objetivos pedagógicos de las actividades?				
vii.	¿Se apela al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?				
viii.	¿Se evitan las actividades de copia mecánica?				
ix.	¿Comienzan algunas veces las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?				
x.	¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?				
xi.	¿Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?				
Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.		1	2	3	Observaciones
i.	¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?				
ii.	¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?				
iii.	¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?				
iv.	¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza, y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?				
v.	¿Se considera suficiente el apoyo y el “andamiaje” utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?				
vi.	¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que ellos/as puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?				

vii.	¿Se enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?				
viii.	¿Se enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?				
ix.	¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?				
x.	¿Se motiva a los estudiantes a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?				
xi.	¿Se enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?				
xii.	¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?				
xiii.	¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?				
xiv.	¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?				
xv.	¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum?				
xvi.	¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?				
Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.		1	2	3	Observaciones
i.	¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula?				
ii.	¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?				
iii.	¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?				
iv.	¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca...)?				
v.	¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?				
vi.	¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?				

vii.	¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?				
viii.	¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo?				
ix.	¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?				
x.	¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?				
xi.	¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?				
xii.	¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?				
xiii.	¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?				
xiv.	¿Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?				

Anexo 2. Cuestionario de Concepción de la Diversidad (Moriña, 2008)

INCLUSIÓN EN EL AULA: PROGRAMA DE TRABAJO COLABORATIVO

DATOS GENERALES

Nombre _____

Fecha de Nacimiento: ____ / ____ / ____

Edad: _____

FORMACIÓN ACADÉMICA

Formación: _____

Participación en cursos de actualización: _____

Experiencia docente: _____

CUESTIONARIO

1. Cuando se habla de diversidad en el colegio se hace referencia a cualquier alumno y alumna , no se restringe al alumnado con necesidades educativas especiales o perteneciente a grupos minoritarios:

() Rara vez () Algunas Veces () A menudo () Casi siempre

2. La diversidad en el colegio no plantea dilemas:

() Rara vez () Algunas Veces () A menudo () Casi siempre

3. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas (independientemente del origen de éstas) son asumidos como un alumnado más del colegio:

() Rara vez () Algunas Veces () A menudo () Casi siempre

4. En el colegio se trabajan valores como tolerancia, participación, solidaridad, etc. Como una forma de dar respuesta a la diversidad:

() Rara vez () Algunas Veces () A menudo () Casi siempre

5. La diversidad se concibe en el colegio como una ocasión y oportunidad de mejora:

Rara vez Algunas Veces A menudo Casi siempre

6. Las diferencias entre los alumnos y alumnas se utilizan como un recurso para mejorar la enseñanza:

Rara vez Algunas Veces A menudo Casi siempre

Anexo 3. Cuestionario de Conocimientos sobre la Inclusión

1. La Inclusión es:

2. La Exclusión es:

3. La Diversidad es:

4. Las barreras del aprendizaje son:

5. ¿Cómo es la relación que lleva con sus alumnos?

6. ¿Cómo se enfrenta a los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos?

Anexo 4. Cuestionario de Reflexión Final

REFLEXIÓN FINAL- INCLUSIÓN

¿Qué aprendí en el taller de inclusión educativa?

¿Cómo apliqué lo que aprendí en el taller en el aula y en mi vida?

¿Qué me gustó del taller?

¿Qué se podría mejorar del taller?

Anexo 5. Gráfica de Gantt

Fases del desarrollo del Taller

Actividades	Meses																																																					
	Octubre									Noviembre									Enero									Febrero									Marzo									Abril								
	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	29	14	16	21	23	28	30	31	4	6	11	13	18	20	25	28	4	6	11	13	18	20	25	27	1	3	8	10													
Evaluación inicial	█									█																																												
Primera sesión del taller																																																						
Asesorías 1 y 2																			█																																			
Segunda sesión del Taller																												█																										
Asesoría 3																												█																										
Tercera Sesión del Taller																																					█																	
Asesoría 4																																					█																	
Evaluación Final																																					█									█								

Anexo 6. Anotaciones de la observación en el aula

Observación Participante Pre-test.

Se realizaron observaciones antes del taller para conocer las prácticas inclusivas que se llevaban a cabo dentro de las aulas del colegio.

<i>Horarios de la Observación Inicial</i>			
Grupo	Observación Inicial		
	1	2	3
1.A	05/11/2013 9:40-10:30 Matemáticas	07/11/2013 11:00-12:00 Cívica	12/11/2013 11:00-12:00
1.B	24/10/2013 9:40-10:30 Español	29 /10/2013 8:00-8:50 Matemáticas	31/10/ 2013 8:20-9:00 Matemáticas
2.A	22/10/2013 8:50-9:40 Revisión de Examen	29/10/2013 8:50-9:40 Matemáticas	31 /10/ 2013 9:00-9:40 Matemáticas
2.B	10 /10/ 2013 8:00-8:50 Exploración de la naturaleza	17/10/2013 11:00-12:00 Exploración de la naturaleza	7 /11/ 2013 8:10-8:50
3.A	12 /11/ 2013 9:00- 9:30	21 /11/ 2013 11:00-11:40	26 /11/2013 9:00-9:30
3.B	22 /10/ 2013 8:20-8:50 Matemáticas	24 /10/2013 13:10-14:00.	12 /11/ 2013 8:15-8:50

Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

Con respecto a dicho indicador se pudo observar que los maestros hacen que las unidades didácticas respondan a la diversidad del alumnado mediante las siguientes acciones.

Los estudiantes aprenden a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo

A través de las unidades didácticas los alumnos recuerdan temas vistos en las mismas y aplican los conocimientos en ejemplos de la vida cotidiana.

- En 1ºB en la tercera sesión los alumnos aprenden el concepto de avanzar y retroceder a partir de un juego, el maestra indica – ¡adelante!- y los niños saltan para adelante, y cuando el maestro indica -¡atrás! los niños retroceden.

- En 3ºB en la tercera sesión los alumnos aprenden el concepto de onomatopeya y hacen sonidos de animales o de cosas.

Las clases reflejan los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas.

Los profesores entienden que los alumnos completan a distinto ritmo las actividades, por lo que brindan más tiempo a aquellos que lo necesitan y dan la posibilidad de que los alumnos más adelantados puedan realizar otras actividades, lo anterior se ve reflejado en los siguientes ejemplos tomados de la observación en el aula:

- En el grupo de 1ºA en la segunda observación, la maestra luego de escribir un apunte sobre el tema de “los verbos” les indicó a sus alumnos que copiaran el mismo, después de algunos minutos minutos indicó –Los que ya terminaron pueden hacer un dibujo en el cuaderno de español-.
- En el grupo de 1ºB en la primera observación los alumnos estaban realizando una portada de la materia de Español y el profesor les indicó –Los que terminaron su portada tienen tiempo libre para jugar-. Luego le indicó a un alumno que él no podía jugar, que por estar jugando en la clase anterior, tenía que terminar de hacer un apunte que tenía pendiente y que sí se apuraba quizás le daría tiempo de jugar.
- En el grupo de 2ºB en la primera sesión los alumnos estaban contestando unas páginas del libro y la maestra estableció que tenían 10 minutos para terminar dicha actividad, la maestra pasaba por los lugares y al darse cuenta que algunos no habían terminado el trabajo indicó que tenían 5 minutos más para realizar la tarea. Luego de que pasara el tiempo dijo a los alumnos que el tiempo había acabado y debían seguir con otra actividad.

Se apela al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone

Los profesores hacen hincapié en que antes de empezar un tema, los alumnos encuentren sentido a las actividades, mediante ejemplos, juegos, preguntas, como se muestra en los siguientes ejemplares de la observación:

- En el grupo de 1ºA en la segunda observación, la maestra empezó el tema de “Los sentimientos y las emociones”, puso el título en el pizarrón e indicó a sus alumnos que iban a pasar a decir

cómo se sentían, pasó a una alumna y le preguntó ¿cómo te sientes? , ella respondió – Muy feliz porque me gusta estar aquí y amo mucho a mi maestra- la maestra respondió con una sonrisa y le dijo – yo también me siento muy feliz y te quiero mucho- y la abrazo, indicó que pasara otro alumno y le hizo la misma pregunta a lo que el alumno respondió – muy feliz porque en mi escuela hay cancha de fútbol y puedo jugar. En ese orden pasaron la mayoría de los alumnos y luego la maestra retomando los comentarios de los niños empezó a escribir en el pizarrón.

En la tercera observación, la maestra escribió en el pizarrón el título “Los verbos”, y les indicó que iban a ver un nuevo tema y que para ello iban a cantar una canción, les indicó que hicieran una fila y que fueran cantando la canción que era la siguiente “En el puente de Aveyron, en el puente de Aveyron, en el puente de Aveyron todos... bailan” , justo cuando la maestra decía el verbo los alumnos debían ejecutarlo, se usaron verbos como gatear , silbar, saltar , aplaudir, sonreír. Después de que los alumnos se sentaran, la maestra escribió en el pizarrón y explicó que eran los verbos relacionándolo con lo que habían hecho.

- En el grupo de 1ºB en la segunda observación el profesor anotó en el pizarrón un apunte sobre el tema “Número Arábigos” y les explicó – los números arábigos sirven para ponerle un orden a las cosas, por ejemplo, en una carrera el que gana es el primero, y el que le sigue el segundo y así sucesivamente- un niño comenta –nosotros vamos en primero- el profesor responde – si muy bien y luego sigue segundo y tercero y los temas que se ven en cada grado se van haciendo más difíciles, hasta llegar a sexto-.
- En el grupo de 3ºA en la segunda observación, la maestra les dice a los alumnos que deben contestar unas páginas del libro sobre los tipos de respiración, y les dice – acuérdense que ya vimos los tipos de respiración, ¿qué pasa si meto un caballo al agua?- los alumnos responden – ¡se ahoga! , ¡se muere!-, la maestra responde - muy bien se moriría, ¿por qué?, ¿cómo respira un caballo?- los alumnos responden – respira con los pulmones- muy bien pues ya que entendieron los tipos de respiración no debe de tener ningún problema para contestar las páginas.
- En el grupo de 3ºB en la segunda observación, la maestra empieza el tema de las “Onomatopeyas”, y les pregunta a sus alumnos ¿qué son las onomatopeyas?, un niño responde –Son las palabras que suenan igual pero se escriben diferente-, la maestra dice –No, te estás

confundiendo esos son los homónimos, <<las onomatopeyas son palabras que imitan sonidos>> por ejemplo los animales, ¿cómo hace una vaca?- los alumnos hacen los sonidos de diversos animales siguiendo las instrucciones de la maestra. Luego la maestra les indica que hagan una actividad en su cuaderno relacionada con las onomatopeyas.

En la clase está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos de la unidad didáctica

Los maestros propician que sus alumnos trabajen de manera individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos de la unidad didáctica.

La mayoría de los maestros en la gran parte del tiempo trabajan de manera grupal para explicar los temas y después supervisan a los alumnos en actividades individuales, sin embargo en ocasiones se trabaja en grupo o en parejas dependiendo del tema, a continuación se muestran algunos ejemplos de lo antes mencionado.

- En el grupo de 1ºA, en la primera observación, la clase tuvo una dinámica grupal e individual, en primera instancia la maestra pego billetes de papel en el pizarrón y le indico a un alumno que pasara y dijera la cantidad de alguno de los billetes, mientras los demás ponían atención, siguió la misma dinámica con otros alumnos para proseguir al trabajo individual en donde los alumnos debían pegar billetes en su cuaderno y poner su valor en pesos.
- En el grupo de 1ºB en la primera observación, se trabajó de manera individual y en grupos, los alumnos hicieron un portada y luego se organizaron en pequeños grupos de 5 a 6 personas de acuerdo a sus amistades, para jugar juegos de mesa colaborativos.
- En el grupo de 2ºB en la primera observación, la maestra les indica a los alumnos que contesten unas páginas del libro de manera individual, luego de dejar tiempo para que los alumnos realicen la actividad, les indica que las siguientes páginas las contestarán por parejas, dado que los niños se sientan en mesas de dos personas, no hay necesidad de que se muevan, sólo aquellos que no tienen compañeros pasan con algún compañero en la misma condición o forman un grupo de tres personas.
- En el grupo de 3ºB en la primera observación se trabajó de manera grupal y en grupos. La maestra explicó frente a grupo un tema de matemáticas y luego les indicó a los alumnos que formaran grupos y trabajaran con unas tarjetas que tenían multiplicaciones.

Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades.

La unidad didáctica de los maestros la mayoría del tiempo se basa en la resolución del libro de texto SEP, o de la Guía Santillana para primaria, acompañado de una variedad de actividades como: la presentación oral, el dibujo, la resolución de problemas, la utilización de materiales concretos y la realización de tareas prácticas.

- En el grupo de 1ºA en la tercera observación se trabajó de manera individual un dibujo y luego trabajo práctico lúdico a través de una canción.
- En el grupo de 1ºB en la primera observación se realizó un dibujo para la portada de español, luego se trabajó con materiales concretos para jugar colaborativamente.
- En el grupo de 3ºB en la primera observación, se realizaron diversas actividades, presentación oral de un “diario” por parte de un alumno, trabajo con material concreto en equipos para la resolución de problemas.

Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Con respecto a dicho indicador se pudo observar que los maestros implican a sus alumnos en su propio aprendizaje de la siguiente manera:

Motivan a los estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje

Los profesores motivan a sus estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje impulsando a la realización de tareas de manera independiente, indicándoles que hacen bien.

Los profesores dan la libertad de escoger entre distintas actividades y de agruparse con compañeros de la elección.

- En 1ºA en la tercera observación cuando los alumnos copiaban un apunte, la maestra les dijo a sus alumnos –Deben de trabajar rápido poner atención-.
- En 1ºB en la primera observación el profesor deja que los niños escojan entre una variedad de juegos de mesa y que se agrupen como ellos deseen, el profesor se limita a resolver dudas y a modular el comportamiento o el ruido que los niños emiten.
- En 2ºA en la segunda observación la maestra le indica a los alumnos –van a realizar la numeración ustedes solos-.
- En 2ºB en la segunda observación la maestra aclara las instrucciones para realizar las actividades para que los alumnos puedan realizarla por si solos.

- En 3ºA en la segunda sesión, cuando la maestra les dice a sus alumnos las páginas que deben resolver les recalca –Ustedes lo pueden hacer solos, ya saben lo que hay que contestar.
- En 3ºB en la primera sesión, la maestra les expresa a sus alumnos las instrucciones antes de realizar la actividad y se asegura de que todos comprendan que deben de hacer.

Los maestros consultan a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan

Todos los maestros consultan a sus estudiantes sobre el apoyo que necesitan como se puede contemplar en los ejemplos que se muestran a continuación:

- En 1ºA en la primera observación cuando los alumnos realizaban un trabajo individual, la maestra preguntó desde su escritorio -¿Ya copiaron?... ¿Ya terminaron?... ¿Quién necesita un billete?- luego de ello paso a revisar a cada lugar y a cada alumno para verificar lo que había preguntado.
- En 1ºB en la primera observación en profesor después de dejar a sus alumnos una trabajo pasa por los lugares preguntando -¿Cómo van?- y les pregunta a niños específicos si han terminado con la tarea, en la segunda observación el profesor pasa por las filas de los alumnos y en ocasiones halaga el trabajo de sus estudiantes diciendo –excelente trabajo!-.
- En 2ºA en la primera y segunda observación la maestra pasa a revisar por bancas el trabajo de sus alumnos y les pregunta a alumnos en específico si ya terminaron.
- En 2ºB en la segunda y tercera observación la maestra pasa a cada lugar a ver si los alumnos requieren ayuda y si nota algún problema indica cómo debe ir el trabajo.
- En 3ºA en la tercera observación la maestra pregunta a sus alumnos ¿tienen dudas?
- En 3ºB en la primera observación en el trabajo por equipo la maestra pasa a cada equipo para supervisar el trabajo y ver si requieren ayuda.

Valoran y tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado

Algunos profesores retoman conocimientos previos para relacionarlos con el contenido de las materias.

- En 1ºB en la segunda observación el profesor en el tema de los números arábigos, les pregunta a sus alumnos – ¿Por qué creen que se llaman números arábigos?- los alumnos responden cosas que no se relacionan, como – por los aviones,- luego pregunta -¿haz escuchado de la India?- una niña responde que ha escuchado de china y el profesor responde -China está cerca de la

India, en la india hubo gente muy inteligente a la cual se le ocurrió inventar los números -y continua la clase.

En la tercera observación de éste mismo grupo el profesor en el tema de avanzar y retroceder, les pregunta a los alumnos – ¿han jugado avión?- los niños responden emocionados – ¡Siiii! – el profesor prosigue diciendo- es igual que el avión avanza y retrocedes, vamos a hacer un ejercicio, tú avanza y retrocede 2 azulejos.

- En 2ºB en la primera observación la maestra pregunta -¿qué alimentos conocen?, ¿Qué alimentos hay cerca de su casa? Y lo relaciona con los tipos de alimentos.

En la tercera observación la maestra pregunta a sus alumnos ¿quién ha ido al universum?, una niña levanta la mano, y la maestra le indica que les cuente a todos que vio en el museo que se relacione con el tema visto de los eclipses.

- En 3ºB en la tercera observación la maestra les pregunto – ¿Saben que es una onomatopeya y donde se utiliza?, los alumnos responden conceptos equívocos, por lo que la maestra enuncia la definición de onomatopeya y en donde se utiliza.

Los estudiantes aprenden de manera colaboradora

El trabajo colaborativo requiere que se establezcan límites y reglas dentro del aula de clases, los maestros ayudan a que sus estudiantes aprendan de manera colaboradora mediante los siguientes factores:

Establecen reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos

Todos los maestros han establecido reglas para que los alumnos puedan comunicarse y

- En 1ºA la maestra en la primera observación indicó – quien esté bien sentado y callado, ese niño va a participar- a lo cual los niños hacen caso y se sientan en sus sillas y guardan silencio. En la segunda observación, la maestra indica – cuando uno habla le tenemos que escuchar para poder entenderlo. En la tercera observación los niños estaban haciendo ruido, y la maestra les recuerda a los niños – hay reglas en el salón que ustedes hicieron y entre ellas están los turnos para hablar- los niños ven el reglamento y guardan silencio.
- En 1ºB en la segunda sesión los alumnos levantan la mano para preguntar o participar.
- En 2ºA en la primera observación los niños levantan la mano para preguntar o dar respuesta

- En 2ºB en la primera observación los niños piden permiso para hablar, entrar al salón, saludan a quien entra, levantan la mano para entrar, en la segunda observación la maestra dice – sino se sientan no doy indicaciones.
- En 3ºA en la primera observación son evidentes los turnos que se han establecido para hablar, los alumnos levantan la mano para hablar y la maestra indica quien habla y en ocasiones cuando los niños emiten respuestas al unísono les dice –en desorden no les hago caso.
- En 3ºB en la primera observación los alumnos hablan mientras otro alumno expone su punto de vista, la maestra interviene diciendo-Acuérdense que hay que respetar a sus compañeros cuando hablan- y le dice a un niño que parece inquieto –Sí hablas te sales, Lázaro-.

Los estudiantes desean compartir su conocimiento y sus habilidades

- En 1ºA en la primera observación los alumnos se muestran entusiasmados para responder las preguntas y levantan la mano, en la tercera observación algunos alumnos le muestran a sus compañeros de banca el trabajo que hicieron con unos círculos de papel, relacionadas con el tema de sentimientos.
- En 1ºB en la segunda sesión los niños comparten sus dudas con el profesor y opinan sobre el contenido de la actividad.
- En 2ºB en la primera observación algunos alumnos se preguntan sobre las actividades que realizan de forma individual - ¿Qué comida hay en tu casa?, en la mía hay....-
En la tercera observación en la clase de ciencias, un alumno levanta la mano y le dice a la maestra – ¿Sabía que la luna no se parte?, ¡siempre está completa, aunque no la veamos!-.
- En 3ºA en la primera sesión una niña pide leer su tarea, y la maestra accede, en la segunda sesión la maestra pregunta ¿quién quiere leer? y todo el alumnado levanta la mano.
- En 3ºB Cuando la maestra pregunta algo los alumnos se notan emocionados y gritan las respuestas, en la tercera observación, los niños al realizar un dibujo van a los lugares de sus compañeros para mostrárselos y ver los dibujos de los demás.

Cuando otros compañeros de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos

- En 1ºA en la tercera observación una niña le rayo el cuaderno a otra, y una tercera alumna le indica lo sucedido a la maestra y ella interviene.

- En 1ºB en la tercera observación un niño le escupe al otro, un tercer niño alza la voz y le dice al profesor, pero el profesor hace caso omiso.
- En 2ºA en la segunda observación, una niña le dice a la otra que no le pegue, el alumno niega haberle pegado, los demás alumnos sólo miran.
- En 2ºB un alumno se burla de otro, un tercer alumno interviene y dice que no debe burlarse de los demás.

La maestra al ver que un niño se burla de otro establece – No debes burlarte de los demás- otro alumno reitera – no te burles de él y la maestra termina diciendo – Acuérdate si yo respeto me respetan-.

- A diferencia de los demás grupos en 3ºB se presentó una situación contraria, en la primera sesión cuando se presenta un altercado entre dos alumnos que se pegaban uno al otro, los demás alumnos responden con risas e incitándolos a que peleen más.

Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros

- En 2ºA en la segunda observación una niña va a preguntarle a la maestra que número le sigue a 669, la maestra le responde y otro niño le dice – es como los números 1,2,3... 9 sólo tienes que seguirlos.
- En 2ºB en la primera observación, la maestra le indicó a un niño que si se portaba bien, lo cambiaría de lugar con su amigo, éste fue a comentárselo a su amigo el cual le dijo – ¡vamos haz tu trabajo!-.
- En 3ºA en la primera observación un niño le ayuda al otro a leer en voz alta, completando las palabras que se le dificultan, en la segunda observación un niño pregunta ¿qué es una trucha? Héctor le responde es un tipo de pez, en otro momento otro niño pregunta ¿qué es una sanguijuela? Héctor responde – es un bicho que chupa la sangre. En la tercera observación un alumno ayuda a otro a ponerse al corriente con sus actividades.

Observación Final en el aula

Luego de la implementación de los talleres y asesorías individuales, se realizaron tres observaciones para ver si los profesores habían cambiado aspectos de su práctica. A continuación se muestran los días y la duración de las observaciones.

Horarios de Observación post-test

<i>Horarios de la Observación Final en el Aula</i>			
Grupo	Observación Final		
	Primera	Segunda	Tercera
1.-A	27/03/14 9:30-10:25	1/04/14 8:25-9:00	3/04/15 13:10-13:30 Cívica
1.-B	1/04/14 11:00-11:45	3/04/14 11:30-12:00	8/04/14 11:15-11:45 Examen de matemáticas
2.-A	3/03/14 9:50-10:10 Ciencias Naturales	8/04/14 13:00-13:30	10/04/14 9:40-10:10
2.-B	27/04/14 12:00-12:45 Cívica y exploración	8/04/14 12:00-12:40 Exámen	10/04/14 11:20-11:50 Matemáticas
3.-A	3/04/14 11:10-11:30	8/04/14 13:30-13:45 Examen	10/04/14 13:30-13:45
3.-B	27/03/14 11:00-11:45	1/04/14 13:00-13:20 Matemáticas	10/04/14 13:00-13:30

Cabe mencionar que el periodo de realización de las observaciones coincidió con las evaluaciones bimestrales por lo que en algunos casos los tiempos de observación se redujeron.

Los maestros y los alumnos estaban totalmente habituados a la observación por lo que se pudo notar una mayor soltura.

En el grupo de 2ºb se dieron varios sucesos que entorpecieron la clase de la maestra, tales como padres de familia que llegaban a platicar con la maestra, o la salida de la misma a la dirección dejando al grupo sin responsable a cargo.

En el grupo de 2ªA se notó poca disposición de la maestra para realizar la observación debido a que en las observaciones dejaba tiempo libre a los alumnos, en una observación les indico a los alumnos que podían empezar a desayunar media hora antes del receso, por lo que sólo se pudo observar 20 minutos, esa sesión a los estudiantes o recurría a prácticas que estaban fuera de las actividades planteadas para las clases.

En el grupo de 3ªA la maestra indicó que no tenía tiempo para la realización de las observaciones por lo que otorgo la última media hora del horario de clases que se reducía aún más porque les indicaba a los alumnos 10 minutos antes que guardaran sus cosas y se prepararan para salir.

Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

Después de la implementación del taller los profesores mostraron las siguientes conductas

Los estudiantes aprenden a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo

A través de las unidades didácticas los alumnos recuerdan temas vistos en las mismas y aplican los conocimientos en ejemplos de la vida cotidiana.

- En 1ªA en la primera observación los alumnos pueden realizar dictados y operaciones matemáticas.

En la tercera observación los alumnos reconocen las horas en un reloj.

- En 1ªB en la primera observación los alumnos aprenden el concepto de natural y artificial y enuncian ejemplos.

En la segunda observación se pregunta a los alumnos que es un cerro y los alumnos contestan acertadamente.

- En 3ªB en la primera observación a los alumnos se les explica el concepto de vértice y ellos ponen ejemplos.

En la segunda observación los alumnos relacionan el concepto de plano a través de ejemplos.

Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas

El profesor respeta los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

- En el grupo de 1ºA la maestra al ver que algunos alumnos han terminado la actividad indica – tienen 3 min. para acabar la actividad y pasar los cuadernos al frente- pasados algunos minutos, la mayoría de los alumnos pasan sus cuadernos en su escritorio e indica- voy a dar 2 min. más para que terminen los niños que faltan.
- En el grupo de 2ºB en la primera observación los alumnos resuelven una página del libro y la mayoría termina y deja su libro en el escritorio de la maestra, la maestra da más tiempo para aquellos que no han terminado.

En la segunda observación los alumnos realizan un examen y la maestra indica – Aquellos que ya terminaron de contestar el examen saquen su libro y contesten ésta página, no hagan ruido respeten a sus compañeros-.

En la tercera observación los alumnos resuelven problemas matemáticos y la maestra indica – los que ya terminaron copien el patrón que está en el pizarrón en una hoja nueva y complétenlo-

Las clases reflejan los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas

- En 1ºA en la primera observación la maestra indica en una actividad –Tienen 3 minutos para terminar- la mayoría de los alumnos entregan su cuaderno y la maestra al percatarse de que faltan algunos alumnos les indica - doy 2 minutos más para los que faltan-.
- En 1ºB en la tercera observación, se realizó el examen de matemáticas y el profesor les indicó a los alumnos -Nadie puede adelantarse o atrasarse, todos vamos al mismo tiempo para que no se equivoque- dejaba un tiempo para que todos los alumnos terminaran los ejercicios del examen.
- A diferencia de los ejemplos anteriores en 2ºA en la tercera observación los alumnos realizaban la corrección de un examen y la maestra les indicó –quien no llegue al número 10 no va a jugar- sin embargo todos los alumnos jugaron.

- En 2ºB en la primera observación los alumnos terminan en distintos tiempos las actividades. En la segunda observación luego de que algunos alumnos terminaran el examen la maestra indica- los que terminaron el examen contesten las páginas del libro, y no hagan ruido respeten a sus compañeros que están en examen. En la tercera observación se realiza una actividad de sumas la maestra les indica –quienes ya terminaron de sumas hagan el diagrama.
- En 3ºB en la primera observación, en la clase de matemáticas se realizan dibujos de los ángulos, la maestra pasa a ver cómo van los alumnos y a corregirlos si es necesario e indica – Los que ya terminaron hagan el siguiente ángulo-

Se apela al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone

- En 1ºB en la primera observación se aborda el tema de “Fuentes de luz y calor”, el profesor da ejemplos como el sol, las lámparas y los alumnos le brindan otros, el profesor se acerca al apagador y enciende y apaga la luz, indicando que la luz da calor, luego comienza a dar la definición de “fuente” diciendo -es igual que una fuente, sólo que en lugar de agua le sale otra cosa, cómo la luz-.
- En la segunda observación se estudia la vida de Benito Juárez y el profesor comenta – Benito no iba a una escuela como ésta, él no tenía banca- y mediante un dibujo de Benito Juárez que el profesor elaboró donde se encuentra el mismo sentado en un árbol leyendo un libro y por detrás se vislumbra un volcán, explica que Benito era muy estudioso.
- En 2ºA en la primera observación se aborda el tema de “Transportes”, la maestra les pregunta a sus alumnos en que transportes han viajado a lo que responden - en camión, en coche, en bicicleta- luego les pregunta que otros transportes conocen y los alumnos indican- aviones, motocicleta, helicóptero- la maestra indica que cada transporte puede cargar con cierto peso y les pregunta que puede cargar cada uno para luego diferenciar los transportes de carga.

En la clase está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos de la unidad didáctica

La mayoría de las clases los maestros trabajan de manera grupal exponiendo algún tema y manteniendo un dialogo con sus alumnos, y llevando a cabo trabajos individuales por lo que sólo

se reportaran a continuación los trabajos que se realizaron en parejas o en grupos debido a la importancia del trabajo colaborativo en las aulas inclusivas.

- En 1ºB en la segunda observación se trabaja de manera individual y en grupos al recitar un poema por grupos de hombres y mujeres.
- En 2ºA en la segunda observación, luego de realizar una actividad la maestra les indica a los alumnos que jugaran domino por parejas, pasa a revisar que estén jugando correctamente dado que algunos alumnos empiezan a apilar las piezas de dominó.

Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades

La unidad didáctica de todos los profesores se compone de distintas actividades, la mayoría de ellos consiste en el trabajo de los libros de SEP o Santillana. A continuación se mencionan algunos ejemplos

- En 1ºA en la primera observación se trabajó resolución de problemas y luego un dictado para abordar el tema de mecanizaciones.
- En 1ºB en la segunda observación se realizaron distintas actividades para abordar la vida de Benito Juárez, copia de texto, dibujo, y presentación de un poema por grupos de hombres y mujeres.
- En 3ºA en la segunda observación se trabajó resolución de problemas de manera individual y grupal, en la tercera observación se hizo resolución de ejercicios y dibujo.

Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

Los profesores luego del curso mostraron las siguientes prácticas docentes.

Motivan a los estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje

- En 1ºA en la segunda observación la maestra en el tema de “el reloj” les indica que hagan círculos con un objeto circular en su cuaderno y les dice -¿Pueden hacer los círculos solos para los relojes?- la mayoría de los alumnos contesta positivamente, luego la maestra dice – sólo los que necesitan ayuda, pasen a que les dibuje los círculos – una mayoría pasa con su cuaderno al escritorio de la maestra.

- En la tercera observación los alumnos realizan un trabajo individual y la maestra indica -deben de realizar solos el trajo y debe quedar bonito-.
- En 1°B en la primera observación el profesor habiendo escrito un apunte en el pizarrón les indica a los alumnos- Ya saben que tema sigue, lo harán después del apunte- los alumnos empiezan a copiar del pizarrón.
- En 3°B en la primera sesión en la clase de ángulos aritméticos, la maestra les indica a los alumnos – Tienen que aprender ustedes solos a trazar los ángulos-, algunos alumnos responden que ellos solos pueden hacer el primer ángulo que les puso en el pizarrón , la maestra responde – muy bien, voy a ver si ya aprendieron, hagan solos el ángulo de 45°- los alumnos que ya terminaron el primer ángulo se muestran entusiasmados y empieza a trabajar.

Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan

- En 1°A en la segunda observación cuando los alumnos requerían dibujar círculos para hacer relojes en su cuaderno la maestra pregunta ¿Quién necesita ayuda con los círculos?
- En 1°B en la primera observación el profesor habiendo puesto un apunte en el pizarrón pregunta -¿Si entienden que son los taches?- algunos alumnos mencionan que no, por lo cual el profesor dice – los taches son el símbolo de la multiplicación.
- En 2°A en la segunda observación la maestra pasa a cada lugar a observar a los alumnos para ver lo que requieren, en la tercera observación la maestra le pregunta a un niño que hace una numeración ¿En qué número vas?, ¿ya?
- En 2°B en la primera observación la maestra pregunta -¿Cómo van?- y pasa a los lugares a revisar, en la segunda observación la maestra pasa por los lugares y los alumnos levantan la mano para preguntar sus dudas, en la tercera observación se repite lo ocurrido en la primera observación.
- En 3°A en la primera observación los alumnos que tienen dudas en los ejercicios pasan al escritorio de la docente, en la segunda observación la maestra pregunta a los alumnos ¿Qué es lo que tienen que hacer?, ¿ya entendieron?, los alumnos responden afirmativamente.
- En 3°B en la segunda observación, la maestra pregunta a sus alumnos ¿Entendieron cómo se hacer el procedimiento? – los alumnos responden asertivamente. En la tercera observación los alumnos trabajan por grupos y la maestra pasa a cada uno y pregunta ¿Cómo van?, y

percatándose que a la mayoría de los grupos les falta algo importante en el trabajo les da indicaciones adicionales –Pongan el nombre del delegado en la investigación de su tarea-.

Valoran y tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado

- En 1ªA en la primera sesión la maestra les dice a los alumnos –Hoy vamos a ver mecanizaciones ¿se acuerdan que ya las vimos?

Los estudiantes aprenden de manera colaboradora

Establecen reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos

Los maestros han establecido reglas de clase para la participación de los alumnos que posibilitan la comunicación y que brindan un parámetro para la actuación de los alumnos en clase, tales como levantar la mano y participar.

Con los alumnos de primer grado se pudo notar un mayor énfasis en dichas reglas debido a su etapa de desarrollo.

- En 1ªA en la primera observación, un alumno se levantó de su lugar para dar una respuesta a una pregunta y la maestra le dijo –hasta que estés en tu lugar y levantes la mano puedes participar – a lo cual el niño hizo caso y fue a su lugar. Más tarde les indicó a sus alumnos - levanten la mano cuando quieran hablar-
En la segunda observación indicó –Sólo el que levante la mano participa. En la tercera observación un niño se paró de su lugar y fue con la maestra a preguntar algo, pero la maestra hizo caso omiso y le dijo-Cuando estés en tu lugar puedes preguntarme.
- En 1ªB en la primera observación se observa que los alumnos levantan la mano para participar, el maestro indica su nombre y les da la palabra. En la tercera observación cuando los alumnos están a punto de realizar un examen el profesor les pregunta ¿Cuáles son las reglas de un examen? , los alumnos levantan la mano para responder.
- En 2ªA, en la primera sesión cuando los alumnos debían participar para decir medios de transporte, los alumnos empezaron a decir en voz alta sus comentarios y la maestra les dijo –

No hablen todos juntos, no levanten la mano, yo indicaré quien va a participar- y nombro a alumnos para que dijese sus respuestas.

- En 2ºB en la segunda observación, un alumno se levanta de su asiento y va con la maestra para preguntarle algo, la maestra le indica-Siéntate y yo voy a tu lugar- el alumno hace caso y se va.
- En 3ºA en las tres observaciones se pudo notar que los alumnos participaban sólo cuando tenían la mano levantada y la maestra les indicaba que participaran.
- En 3ºB en la primera y segunda observación los niños para participar levantaban la mano cuando la maestra preguntaba, en ocasiones cuando el grupo se dispersaba, la maestra les decía –Recuerden que se levanta la mano para participar.

Los estudiantes desean compartir su conocimiento y sus habilidades

Los alumnos de las escuelas inclusivas comparten sus conocimientos y habilidades con el maestro y el resto de la clase, en las aulas de ésta institución se encontró lo siguiente:

- En 1ºA en la primera observación la maestra pasa a algunos alumnos a resolver sumas en el pizarrón, el resto de la clase les comunica el resultado. En la segunda observación, la maestra dibuja un reloj de manecillas en el pizarrón y le pregunta a la clase quien quiere pasar a dibujar las manecillas del reloj con una hora determinada, la mayoría de los alumnos levantan la mano y se muestran entusiasmados.
- En 1ºB en la primera sesión en la clase de fuentes de energía los alumnos levantan la mano para participar, opinar, compartir experiencias relacionadas con las fuentes de energía y en general en las observaciones se pudo notar una amplia participación y motivación de los alumnos cuando el maestro hacía preguntas.
- En 2ºA en la primera sesión los alumnos se muestran deseosos y entusiasmados al responder las preguntas ¿Qué cosas hay cerca de tu casa?, los alumnos empiezan a compartir sus respuestas con sus compañeros al mismo tiempo que levantan la mano para participar y decir su respuesta al grupo.
- En 2ºB durante la primera observación en este grupo un niño me mostro su trabajo, y le indique que le había quedado muy bien, en la segunda observación el mismo niño me dijo que había sacado 10 en su examen final y que fue al templo mayor y que había visto las calaveras.

- En 3ºB en la primera observación cuando la maestra hace alguna pregunta algunos alumnos levantan la mano diciendo yo sé, en la segunda observación cuando se revisan las respuestas de un cuestionario del libro, los alumnos gritan las respuestas.

Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros

- En 1ºA en la primera observación una niña iba atrasada y su compañera de banca le prestó su cuaderno.
- En 1ºB en la segunda observación cuando una niña se equivoca, los demás niños la corrigen y la ayudan.
- En 2ºA en la tercera observación un alumno acude al escritorio de la maestra y le pide un sacapuntas, la maestra responde que no posee ninguno, una alumna al darse cuenta de lo anterior levanta la mano y le dice a su compañero que ella le prestará el sacapuntas. En esta misma observación un alumno le pregunta a la maestra – ¿que son mosaicos?- otro alumno le indica – son azulejos- y la maestra asiente con la cabeza.
- E 2ºB en la segunda observación, dos compañeros discuten si un alimento es animal o vegetal, un tercer alumno interviene aclarando que el alimento es vegetal. En la tercera observación un alumno va al lugar de otro compañero y le dice -oye ¿Cómo se hace este ejercicio?, ¿Me enseñas?-, el alumno responde que sí y acude al lugar de su compañero.

Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas

- En 1ºA en la primera sesión la maestra les ordena a un alumno y una alumna que van avanzados en el trabajo de la clase, que ayuden a otros dos compañeros a hacer su trabajo, la alumna toma el cuaderno del compañero y empieza a escribir por él, a lo cual la maestra responde – ¡Ale! No le hagas el trabajo, ayúdale para que él pueda hacer lo demás- , la niña cambia su actuación y le pregunta a su compañero ¿Qué se te hace difícil?-.
- En 2ºA en la tercera observación cuando corrigen un examen, la maestra borra el pizarrón y un alumno no acaba de copiar, por lo que la maestra le indica -cópiale a tu compañero de banca que si terminó-.
- En 3ºB un alumno le pregunta a la maestra ¿cuáles son las subdelegaciones? , la maestra le dice –los tienen tus compañeros ve con ellos.

Anexo 7. Preguntas de la segunda asesoría.

¿Mis clases responden a la diversidad de los alumnos?

Pregunta	Respuesta
1. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo?	
2. ¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de <u>experiencias</u> de los estudiantes?	
3. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes <u>conocimientos previos</u> de los alumnos?	
4. ¿Reflejan las clases los distintos <u>ritmos</u> en los que los estudiantes completan sus tareas?	
5. ¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos <u>estilos de aprendizaje</u> entre los alumnos?	
6. ¿Son claros para el alumnado los <u>objetivos pedagógicos</u> de las actividades?	
7. ¿Se apela al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren <u>sentido</u> a lo que se les propone?	
8. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?	
9. ¿Comienzan algunas veces las clases partiendo de una <u>experiencia</u> compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?	
10. ¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?	
11. ¿Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?	

Adaptado de Booth y Ainscow (2000).

Anexo 8. Preguntas de la tercera asesoría

¿Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje?

Pregunta	Respuesta si/no ¿cómo?
1. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?	
2. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?	
3. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?	
4. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza, y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?	
5. ¿Se considera suficiente el apoyo y el “andamiage” utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?	
6. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que ellos/as puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?	
7. ¿Se enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?	
8. ¿Se enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?	
9. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?	
10. ¿Se motiva a los estudiantes a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?	
11. ¿Se enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?	
12. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?	
13. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?	
14. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?	
15. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum?	
16. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?	

Adaptado de Booth y Ainscow (2000).

Anexo 9. Preguntas de la cuarta asesoría.

¿Los estudiantes aprenden de manera colaboradora?

Pregunta	Respuesta si /no ¿cómo?
1. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula?	
2. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?	
3. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?	
4. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca...)?	
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?	
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?	
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo?	
9. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, ¿los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?	
10. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?	
11. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?	
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?	
13. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?	
14. ¿Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?	

Adaptado de Booth y Ainscow (2000).

Anexo 10. Parábola del Invitado a Cenar

Parábola del Invitado a Cenar

Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido, a quien no veía desde hacía mucho tiempo. Al cabo de dos días el prohombre –que era muy respetado por sus grandes conocimientos de cocina- había planificado celebrar una cena con un grupo de amigos y amigas que también le conocían y que, como él, tampoco le veían desde hacía muchos años. Así que también le invitó a cenar. El prohombre era un experto cocinero –de ahí venía, precisamente, su prestigio y la admiración que despertaba entre sus amigos y conciudadanos- y preparó una cena espléndida: entrantes variados, carnes guisadas con esmero y un pastel con confituras de muchos tipos de fruta. Todo acompañado con vinos del Priorat y cava del Penedès. El mismo día de la cena, cuando ya estaba prácticamente todo a punto, de pronto se acordó de que su viejo amigo, no sabía bien por qué motivo, tenía que estar atento con lo que comía, y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto esmero le sentaría bien. Enseguida le llamó por teléfono (afortunadamente se habían intercambiado los números de teléfono por si surgía algún problema) y le explicó lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que lo mejor sería que no acudiera y que ya le avisaría cuando hicieran otra cena.

“Otro prohombre de la misma ciudad se encontró con el mismo caso. También él había preparado una cena espléndida con sus amigos e invitó a ella a un viejo conocido común, con quien se había encontrado por casualidad un par de días antes. La misma tarde de la cena, otro de los invitados recordó al prohombre, por si lo había olvidado, que el viejo amigo no podía comer de todo. El prohombre, efectivamente, no lo había tenido en cuenta. Por suerte se trataba de un cocinero con una gran variedad de recursos culinarios –por lo cual levantaba una gran admiración- y se apresuró a llamarle por teléfono para saber si aún tenía aquel problema y para comunicarle que, de todas formas, no se preocupara, que acudiera igualmente a la cena, que ya le prepararía un plato de verduras y un pescado a la plancha.

“En la misma ciudad vivía un tercer prohombre, también muy respetado, no sólo por sus grandes conocimientos culinarios y la variedad de recursos de que disponía, sino también por sus convicciones y el valor que daba a la amistad, la solidaridad y la justicia. Curiosamente, también éste se encontró con un caso idéntico. Cuando ya tenía la cena prácticamente a punto, recordó que el último de los que había invitado (un viejo amigo suyo y de los demás comensales) debía seguir una dieta muy estricta. Entonces se apresuró a cambiar el menú: seleccionó los entrantes que también podía comer el viejo amigo, guardó los guisados en el congelador para otra ocasión, e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todos pudieran comer de él, y retocó el pastel de los postres, adornándolo con frutas naturales y no con confituras. Llegada la hora de cenar, comieron juntos de los mismos platos con los que el anfitrión les había obsequiado”.

Pujolás (2010).

Anexo 11. Los animales van a la escuela

Los animales van a la escuela

Cierta vez, los animales del bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar y, para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era estudiante sobresaliente en la asignatura natación. De hecho, superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser un alumno apenas mediano en natación. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido salvo, como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en carrera pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en trepar, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de vuelo, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último, enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces, la calificaron con 6 en trepar y con cero en carrera.

El águila era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso de trepar superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una anguila anormal, que podía nadar de forma sobresaliente y también correr y trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

Adaptado de Santos (2006).

Anexo 12. Carta descriptiva 1: Primera sesión del taller

CARTA DESCRIPTIVA No. 1 Primera Sesión

Responsable: Psicóloga Sarai Silva Medrano

Objetivo general: Los maestros impartirán sus clases incorporando elementos que rigen la inclusión

Objetivo específico: Los maestros aprenderán conceptos relacionados con la inclusión

Fecha: 29 de Noviembre del 2013

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
1	Evaluación de conceptos	El facilitador indicará que antes de empezar el curso, los profesores deberán contestar unas preguntas.	Cuestionarios Plumas	20 min	Los profesores contestarán el cuestionario de conceptos relacionados con la inclusión.	Los maestros mostraron un poco de resistencia, al inicio Elizabeth indicó que la preguntas estaban mal redactadas, por lo cual la facilitadora les indico que explicaría una por una. En la pregunta 1 la maestra Martha indicó que esa pregunta estaba fuera de lugar, porque por ley no debían de discriminar a los niños y que entonces la respuesta seria siempre en lugar de casi siempre. A lo anterior la directora respondió que ese era el caso ideal, pero que en algunas ocasiones no era así. Se prosiguió con la siguiente pregunta, pero parecía que los profesores estaban respondiendo en equipo las preguntas, por lo cual se les indicó el cuestionario era individual y que debían contestar conforme a lo que ellos creían.
	Presentación del Programa	El facilitador indicará cuál es el objetivo del programa, las fases y los módulos en los que consiste	Presentación power point	5 min		
	Objetivos	El facilitador indicará que el objetivo de la sesión es: -Aprender qué es la inclusión	Presentación power point	2 min	El profesor orientará su atención hacia el	

		-Aprender en qué se basa la inclusión			tema de la inclusión.	
	Parábola	El facilitador hará una lectura de “La parábola del invitado a cenar” (Anexo 9) con apoyo de una presentación y les pedirá a algunos profesores que continúen leyendo.	Presentación en power point	10 min	El profesor escuchara la lectura y reflexionara sobre las 3 situaciones que se presentan en la misma.	La directora expresó que le hubiera gustado tener la parábola en una hoja para poder leerla a profundidad
	Preguntas	El facilitador indicará a los profesores que formen equipos de 3 personas y reflexionen sobre la parábola para contestar las siguientes preguntas: ¿Qué ventajas e inconvenientes tenían cada una de estas tres opciones para el cocinero, para el grueso de los comensales y para el invitado de última hora? Si estuvieses en el papel del invitado «de última hora», ¿en cuál de estas situaciones te sentirías más incluido en la cena con tus viejos amigos y conocidos?	-Hojas blancas -Plumas	10 min	El profesor reflexionará sobre las consecuencias de cada situación y conocerá las opiniones de sus compañeros.	Los profesores realizaron la actividad, en algunas ocasiones se les indicaba que debían guardar silencio.
	Análisis de la parábola	Se preguntará a un representante por equipo que indique cuales fueron sus respuestas a las preguntas y se relacionara con la inclusión.	—	10 min	El profesor formará una nueva concepción sobre la inclusión.	Sólo en el caso de Elizabeth, ella respondió que estaría contenta con el caso de la integración, ya que recibiría un trato especializado, se hizo hincapié en el grupo en la importancia de la igualdad de condiciones para los comensales para no crear ningún tipo de barrera entre ellos
	Exposición de inclusión	El facilitador expondrá que es la inclusión y en qué principios se basa.	Presentación en power point	10 min	El profesor conocerá la diferencia entre	

					exclusión, integración e inclusión.	
Video de la inclusión	Mediante un video se indicará qué es la inclusión, cuáles son sus principios y sus objetivos. ▪ Video: https://www.youtube.com/ watch?v=-CsxGB5JP3w Además se verá cómo se aplica la inclusión en el aula.	Presentación en power point		10 min	El profesor sabrá la importancia de la inclusión y en que se sustenta.	
Análisis del video	Se hará un resumen del video mediante preguntas al grupo: 1) ¿Qué es la inclusión? 2) ¿Cuál es el objetivo de la inclusión? 3) ¿Cuál es el papel del profesor en la inclusión?	—		10 min	Se generará una concepción común sobre la inclusión	En esta parte intervino la maestra Irma para poner ejemplos específicos de cómo llevar a cabo la inclusión en el aula. La maestra Esther expuso su opinión, dijo que en el video la inclusión se podía aplicar por los recursos disponibles, la cultura y las políticas, pero que en nuestro país era diferente, a lo cual la maestra Irma respondió que los recursos no eran lo importante, que lo que importaba el trabajo que se podía hacer con los alumnos y con lo que se tiene disponible. Se focalizó la atención en el caso de Elizabeth y ella comentó que algunos padres de familia querían que excluyera aun niño, pero que ella sabía que no era lo correcto y que se les opuso.
Exposición Mitos	El facilitador expondrá qué son los mitos y porque es importante conocerlos.	Presentación en power point		5 min	El profesor reconocerá los mitos que hay en torno a la inclusión	Debido a la falta de tiempo, no se hizo el análisis de los mitos como se tenían planeados, se empleó la exposición de los mismos y se preguntó la opinión de los profesores en cada uno. Se pudo notar que los profesores entendieron más profundamente el concepto de inclusión, debido a que al exponer los mitos, algunas de

					las respuestas eran – eso es falso como ya lo vimos
Análisis mitos	Se repartirán tarjetas de mitos de la inclusión (Moriña, 2008). En equipos de 2 o 3 personas ,se pedirá que debatan sobre el acuerdo o desacuerdo del mito	Tarjetas de Mitos de la inclusión	15 min	El profesor evaluará los mitos existentes de la inclusión.	
Diálogo	El facilitador indicará al responsable de cada equipo que diga 1)El mito 2)Los argumentos en contra o a favor	—		El profesor conocerá los argumentos que fundamentan los mitos de la inclusión	
Reflexión Final	Se indicará al profesor al profesor que en una hoja responda las preguntas: -¿Qué aprendió en esta sesión? -¿Qué otros mitos se le ocurren relacionados a la educación inclusiva?		3 min	El profesor reiterará los conocimientos adquiridos	
Tarea	Se indicará al profesor que su tarea para la próxima sesión es Escribir en un cuaderno cada semana, 2 situaciones ocurridas en el aula en las que se pueden apreciar las diferencias de aprendizaje en los alumnos y como dio respuesta a lo anterior.	—	3 min	El profesor reflexionará sobre su práctica docente.	La tarea se cambió, se les indicó que pensarán que problemática en su salón podía resolverse con la inclusión, o en qué situación de su salón podría aplicarse la inclusión. O como podrían mejorar su salón con la inclusión.

Anexo 13. Carta descriptiva 2: Primera asesoría

CARTA DESCRIPTIVA No. 2 Primera Asesoría

Responsable: Psicóloga Sarai Silva Medrano

Objetivo general: Los maestros impartirán sus clases incorporando elementos que rigen la inclusión

Objetivo específico: Reflexionaran a cerca de las diferencias humanas

Asesoría	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
1	Objetivo	El facilitador indicará que en esta sesión el objetivo es reflexionar acerca de las diferencias humanas y que para ello leerán el cuento “Los animales van a la escuela” (Anexo 10).	—	5 min	El profesor centrará su atención en el objetivo de la sesión	
	Cuento	El facilitador y el profesor leerán el cuento y reflexionarán sobre las siguientes cuestiones •La homogeneidad en la escuela y la injusticia que ésta supone y la competencia que genera. •La importancia de respetar las diferencias Después se le harán las siguientes preguntas ¿Cómo puede aplicar el cuento a su clase?, ¿Existen alumnos que compiten ignorando sus diferencias? ¿Qué prácticas promueven la homogeneidad en su clase?	Cuento	15 min	El profesor reflexionará sobre las diferencias humanas y se anotaran las respuestas que el profesor de a las preguntas	La mayoría de los maestros encontraron el cuento agradable y lo relacionaron con la diversidad del alumnado.
	Diálogo sobre la tarea	El facilitador haciendo hincapié en que la normalidad puede generar problemas en la escuela, le indicará al profesor que comente cuales fueron sus respuestas a las preguntas de la tarea • ¿Cómo puedo aplicar la inclusión en mi aula de clases?	—	10 min	El profesor entregará su tarea por escrito	La mayoría de los profesores no realizaron la tarea, contestaron las preguntas en la sesión y comentaron las

		• ¿Qué problemas del aula puedo solucionar con la inclusión?				respuestas con la psicóloga responsable
	Reflexión sobre la tarea	<p>Se le indicara al profesor que escoja un problema del aula que quiera solucionar con la inclusión y se hará lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Análisis de situación <p>¿Qué factores se deben tomar en cuenta para la resolución del dilema escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Proponer formas de solventar el problema 	_____	20 min	EL profesor reflexionara a cerca de su práctica docente y de cómo mejorarla Se anotaran las respuestas del profesor	En la mayoría de los casos se dialogaron algunas situaciones problemáticas en el aula y la solución que el profesor había encontrado y en algunos casos la psicóloga responsable dio algunas propuestas o puntos de vista diferentes, por lo que no se vio la necesidad de realizar esta actividad.

Anexo 14. Carta descriptiva 3: Segunda asesoría

CARTA DESCRIPTIVA No. 3 Segunda Asesoría

Responsable: Psicóloga Sarai Silva Medrano

Objetivo general: Los maestros impartirán sus clases incorporando elementos que rigen la inclusión

Objetivo específico: Reflexionarán sobre las estrategias que les permiten adecuar las unidades didácticas a la diversidad del alumnado y la importancia de las mismas

Asesoría	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
2	Objetivo	El facilitador indicará que en esta sesión el objetivo es aprender y reafirmar prácticas que el profesor posee para que las clases respondan a la diversidad del alumnado. Para lograr el objetivo anterior contestarán algunas preguntas (Anexo 9.)	—	5 min	El profesor centrará su atención en el objetivo de la sesión	
	Preguntas	El facilitador le mostrará las preguntas al profesor y le pedirá que anote su respuesta en el espacio de respuestas.	Cuestionario Pluma	15 min	El profesor reflexionará sobre su práctica docente	
	Retroalimentación	El facilitador le dirá al profesor que las preguntas que acaba de contestar son indicadores de cómo sus clases responden a la diversidad de los alumnos. Se hará hincapié en la relevancia de cada pregunta con respecto a lo que implica cada una. Si existe alguna ambigüedad se explicará, o si alguna respuesta no corresponde a la pregunta se aclarará.	—	15 min	El profesor identificará la importancia y las ventajas de tomar en cuenta la diversidad en su clase.	

	<p>Reflexión Final</p>	<p>El facilitador le indicará al profesor que al realizar estas acciones, está respondiendo a la diversidad que se presenta en el aula.</p> <p>EL facilitador le dará al profesor una hoja con las preguntas y se pedirá que circule 2 áreas que aplica constantemente y que ponga en un cuadrado 2 que debe de aplicar con más regularidad.</p> <p>Se le preguntará -¿Cómo puede ser más constante en esas dos áreas?- y de ser el caso se harán algunas sugerencias.</p> <p>Se le pedirá que se quede con la hoja y que empiece a practicar aquellas áreas que mencionó como inconstantes.</p>	<p>Hoja con preguntas Pluma</p>		<p>El profesor identificara las áreas fuertes que tiene y las que necesitan mejorar para dar una mejor respuesta a la diversidad.</p>	
--	-------------------------------	--	-------------------------------------	--	---	--

Anexo 15. Carta descriptiva 4: Segunda sesión del taller

CARTA DESCRIPTIVA No. 4 Segunda Sesión

Responsable: Psicóloga Sarai Silva Medrano

Objetivo general: Los maestros impartirán sus clases incorporando elementos que rigen la inclusión

Objetivo específico: Que los profesores reconozcan las condiciones que promuevan el aprendizaje significativo

Fecha: 31 de Enero del 2014

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
2	Reconocimiento de conocimientos Previos de la inclusión	<p>El facilitador indicara el nombre del módulo, el objetivo general y el objetivo específico</p> <p>El facilitador indicará que antes de empezar es importante recordar lo que aprendieron en la sesión anterior y hará una pregunta al grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se vio en la sesión pasada? • ¿Qué recuerdo de la sesión pasada? <p>Los profesores contestaran voluntariamente y se hará una síntesis de los comentarios de los maestros.</p> <p>Se relacionara lo mencionado con el aprendizaje significativo.</p>		10 min	El profesor recordará lo aprendido en sesiones anteriores	Los profesores recordaban vagamente el concepto de inclusión por lo que se retomó el concepto de Morfiña.
	Video de experiencias exitosas	<p>El facilitador les presentara un video a los profesores y les pedirá que presten atención.</p>		5 min 10 min	Los profesores reconocerán las condiciones que se necesitan para llevar a cabo la inclusión.	Los profesores mencionaron que el maestro para generar inclusión en su aula debe de tener: Aceptación, preparación

	<ul style="list-style-type: none"> Video:https://www.youtube.com/watch?v=sF2KsYCfP1k <p>Al terminar se harán unas preguntas que los maestros responderán de manera voluntaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles crees que fueron las condiciones que se necesitaron para que la inclusión resultara exitosa en 4 ámbitos: la escuela, el maestro, el alumno y la familia? <p>Al concluir se hará hincapié en que debe de haber condiciones que favorezcan la inclusión y que el maestro las puede generar en su aula.</p>				, voluntad , planeación, pensamiento positivo , sentirse querido y ayudado por los pares y que a veces se sentirá frustrado
Presentación de las relaciones Positivas Maestro-alumno	<p>El facilitador expondrá las condiciones que facilitan el trabajo en el aula centrándose en las relaciones positivas maestro-alumno.</p> <p>En cada diapositiva habrá preguntas, el facilitador pedirá que complementen las respuestas que están en las diapositivas.</p> <p>El facilitador les pedirá a los profesores que respondan en parejas las siguientes preguntas y que anoten sus respuestas en una hoja</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias utilizo para relacionarme con mis alumnos de una manera positiva? • ¿Qué estrategias uso que pueden entorpecer las relaciones positivas? • ¿Qué estrategias puedo utilizar para mejorar la relación con mis alumnos? <p>El facilitador le preguntara a cada pareja cuales fueron sus respuestas y hará hincapié en que las estrategias son muy diversas y</p>	<p>Presentación Power point</p> <p>Hojas Plumas</p> <p>—</p>	<p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>El profesor reconocerá como tener relaciones positivas con sus alumnos</p> <p>El profesor reconocerá sus fortalezas en las relaciones maestro-alumno e identificara algunas que son ineficaces.</p> <p>El maestro compartirá y aprenderá de sus compañeros</p>	

	que es importante la aceptación y la tolerancia para que funcionen.				
Presentación de límites y expectativas	<p>El facilitador expondrá las condiciones que facilitan el trabajo en el aula centrándose en los límites y expectativas.</p> <p>El facilitador dividirá al grupo en 3 partes y se les pedirá que respondan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo participan los alumnos en las (mis) clases? • ¿Qué puedo hacer para aumentar la implicación de los alumnos en las (mis) clases? • ¿Cómo influiría una mayor participación del alumnado en la (mi) clase? ¿Qué cambiaría? <p>El facilitador preguntará a un integrante por equipo que indique cuáles fueron sus respuestas y se hará hincapié en la importancia de la participación del alumnado.</p>	<p>Presentación Power point</p> <p>Hojas</p> <p>Plumas</p>	<p>15 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>El profesor reconocerá cuales son las condiciones que promueven un clima de seguridad en el aula</p>	<p>El tiempo no fue suficiente, por lo que se pidió que contestaran las preguntas de manera individual, para después en sesión comentar sus respuestas.</p>
Presentación de planificación de la enseñanza	<p>El facilitador expondrá las condiciones que facilitan el trabajo en el aula centrándose en la planificación de la enseñanza.</p> <p>Mediante casos ejemplificara las adecuaciones curriculares y pedirá 2 ejemplos de adecuación curricular a los profesores.</p>	<p>_____</p>	<p>10 min</p>	<p>El profesor reconocerá la importancia de la planificación de la enseñanza</p>	<p>No se pidieron los ejemplos</p>

	Presentación de Cooperación y reflexión	El facilitador expondrá las condiciones que facilitan el trabajo en el aula centrándose en la cooperación entre los maestros y la reflexión de los maestros sobre sus practicas		15 min.	El profesor aprenderá cuales son los beneficios de la cooperación entre maestros y la reflexión de su propio actuar docente.	Los profesores no comentaron mucho sobre la cooperación entre docentes.
	Reflexión Final	<p>El facilitador les pedirá a los profesores que contesten la preguntas individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí hoy con respecto a mi práctica docente? • ¿Por qué es importante que reflexione sobre mi actuar como maestro? 		10 min.		

Anexo 16. Carta descriptiva 5: Tercera asesoría

CARTA DESCRIPTIVA No. 5 Tercera Asesoría

Responsable: Psicóloga Sarai Silva Medrano

Objetivo general: Los maestros impartirán sus clases incorporando elementos que rigen la inclusión

Objetivo específico: El maestro reflexionará sobre las estrategias les permiten implicar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje y la importancia de las mismas.

Asesoría	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
3	Objetivo	El facilitador indicará que en esta sesión el objetivo es aprender y reafirmar prácticas que el profesor posee para implicar activamente a los alumnos en su propio aprendizaje Para lograr el objetivo anterior se retomará	—	5 minutos	El profesor centrará su atención en el objetivo de la sesión	
	Preguntas de participación	El facilitador le mostrará al profesor las respuestas que dio a las preguntas de la sesión grupal • ¿Cómo participan los alumnos en las (mis) clases? • ¿Qué puedo hacer para aumentar la implicación de los alumnos en las (mis) clases? • ¿Cómo influiría una mayor participación del alumnado en la (mi) clase? ¿Qué cambiaría? Le indicara que estas son las técnicas que el profesor utiliza para que sus alumnos se impliquen activamente en su propio aprendizaje el aprendizaje e indicara la importancia	Cuestionario	15 minutos	El profesor reflexionará sobre su práctica docente	
	Indicadores	El facilitador le pedirá al profesor que responda unas preguntas con respecto a su práctica docente (Anexo 10).	—	15 min	El profesor identificará la importancia y las ventajas de tomar en	

					cuenta la diversidad en su clase.	
	Reflexión Final	<p>El facilitador le indicará al profesor que al realizar estas acciones, está implicando activamente al alumnado en su propio aprendizaje</p> <p>EL facilitador le dará al profesor una hoja con las preguntas y se pedirá que circule 2 áreas que aplica constantemente y que ponga en un cuadrado 2 que debe de aplicar con más regularidad.</p> <p>Se le preguntará -¿Cómo puede ser más constante en esas dos áreas?- y de ser el caso se harán algunas sugerencias.</p> <p>Se le pedirá que se quede con la hoja y que empiece a practicar aquellas áreas que mencionó como inconstantes.</p>	<p>Hoja con preguntas</p> <p>Pluma</p>		<p>El profesor identificara las áreas fuertes que tiene y las que necesitan mejorar para implicar al alumnado en su propio aprendizaje</p>	<p>En la mayoría de los casos el tiempo no permitió preguntarles a los maestros cómo mejorarían en las áreas que escogieron, sin embargo se les hizo hincapié en que tenían las herramientas necesarias para poner en práctica aquellos aspectos en los que no eran constantes y que deseaban trabajar.</p>

Anexo 17. Carta descriptiva 6: Tercera sesión del taller

CARTA DESCRIPTIVA No.6 Tercera Sesión

Responsable: Psicóloga Sarai Silva Medrano

Objetivo general: Los maestros impartirán sus clases incorporando elementos que rigen la inclusión

Objetivo específico: Aprender el concepto de aprendizaje cooperativo y las técnicas que se utilizan

Fecha: 28 de Febrero del 2014

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
3	Activación de conocimientos previos sobre Inclusión y las condiciones que promueven el aprendizaje	<p>El facilitador indicara el nombre del módulo, el objetivo general y el objetivo específico</p> <p>El facilitador indicará que antes de empezar es importante recordar lo que aprendieron en la sesión anterior y hará una pregunta al grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se vio en la sesión pasada? • ¿Qué recuerdo de la sesión pasada? <p>Los profesores contestaran voluntariamente y se hará una síntesis de los comentarios de los maestros.</p> <p>Se relacionara lo mencionado con el aprendizaje cooperativo</p>		10 min	El profesor recordará lo aprendido en sesiones anteriores y lo anclara al conocimiento subsecuente	
	Video de aprendizaje cooperativo	<p>Se les pedirá a los profesores que vean el video de aprendizaje cooperativo y que pongan atención porque al finalizar contestaran algunas preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Video: https://www.youtube.com/watch?v=VKTqZ_G-ieo 	Video PPT	15min 10 min		

		<p>Se contestaran las siguientes preguntas en participación libre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? • ¿Por qué el aprendizaje cooperativo se relaciona con la inclusión? • ¿Qué genera el aprendizaje cooperativo en los alumnos? 				
	Concepto de cooperación	<p>El facilitador expondrá el concepto de cooperación, aprendizaje cooperativo y los tipos de aprendizaje enfatizando la importancia de la participación del alumnado y la inclusión. En parejas elaboraran ejemplos sobre el aprendizaje individual, competitivo y cooperativo. Se comentaran las respuestas de los profesores y se hará hincapié en la importancia de la construcción del conocimiento a partir de los demás.</p>	Hojas y plumas	<p>10min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>El profesor aprenderá a diferenciar el aprendizaje individual, competitivo y cooperativo.</p>	<p>Los profesores se mostraron muy participativos.</p> <p>Todos dieron ejemplos relacionados con el aula y los alumnos excepto la maestra de 2.-A y 2.-B que mostraron resistencia y expusieron ejemplos sobre ellas mismas y su trabajo docente , se retomó para mostrar las diferencias entre cada tipo de trabajo</p>

	<p>Elementos de la cooperación exitosa</p>	<p>El facilitador expondrá los elementos de la cooperación exitosa, los roles y los métodos cooperativos.</p> <p>El grupo se dividirá en 3 y se asignaran roles y temáticas, se pedirá que hagan una síntesis contestando las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ GRUPO 1:Educación Inclusiva <p>¿Qué es la inclusión?</p> <p>¿En qué consiste la inclusión?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ GRUPO 2:Condiciones para el aprendizaje significativo <p>¿Qué es el aprendizaje significativo?</p> <p>¿Qué condiciones generan el aprendizaje significativo?</p> <p>¿Qué condiciones impactaron mi práctica profesional? ¿Porqué?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ GRUPO 3:Aprendizaje Cooperativo <p>¿Qué es el aprendizaje cooperativo?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas del aprendizaje cooperativo?</p> <p>Al terminar cada representante del equipo expondrá su resumen y se pedirá a los demás grupos que lo complementen.</p>	<p>Hojas y Plumas</p>	<p>10 min</p> <p>15 min</p> <p>10min</p>	<p>El profesor aprenderá los elementos de la colaboración exitosa y los pondrá en práctica.</p> <p>El profesor recordara lo visto en el taller y lo relacionará con el trabajo cooperativo.</p>	
--	--	---	-----------------------	--	---	--

	Reflexión Final	<p>El facilitador les pedirá a los profesores que contesten la preguntas individualmente:</p> <p>¿Qué aprendí en esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendí en el taller de inclusión educativa?</p> <p>¿Cómo apliqué lo que aprendí en el taller en el aula y en mí vida?</p> <p>¿Qué me gusto de este taller?</p> <p>¿Qué podría mejorar del taller?</p>		10min	<p>El profesor reflexionará sobre lo que aprendió en la sesión de trabajo cooperativo y lo relacionará con lo visto en el taller</p>	<p>El tiempo no fue suficiente y se les indico que después se pasaría con cada uno para que contestaran las preguntas.</p>
--	-----------------	--	--	-------	--	--

Anexo 18. Carta descriptiva 7: Cuarta asesoría

CARTA DESCRIPTIVA No. 7 Cuarta asesoría

Responsable: Psicóloga Sarai Silva Medrano

Objetivo general: Los maestros impartirán sus clases incorporando elementos que rigen la inclusión

Objetivo específico: Aprender técnicas para que los alumnos trabajen de manera colaboradora.

Fecha: 25 de Febrero del 2014

Asesoría	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
4	Objetivo	El facilitador indicará que en esta sesión el objetivo es aprender y reafirmar prácticas que el profesor posee para que los alumnos trabajen de manera colaboradora.	—	5 minutos	El profesor centrará su atención en el objetivo de la sesión	
	Indicadores	El facilitador le pedirá al profesor que responda unas preguntas con respecto a cómo trabajan sus alumnos de manera colaboradora. (Anexo 8).	Cuestionario	15 minutos	El profesor reflexionará sobre su práctica docente	En la mayoría de los casos, los profesores al ir respondiendo las preguntas entablaron un diálogo con la psicóloga responsable, para explicar sus respuestas.

	<p>Reflexión Final</p>	<p>El facilitador le indicará al profesor que al realizar estas acciones, está trabajando de manera colaboradora. El facilitador le dará al profesor una hoja con las preguntas y se pedirá que circule 2 áreas que aplica constantemente y que ponga en un cuadrado 2 que debe de aplicar con más regularidad. Se le preguntará -¿Cómo puede ser más constante en esas dos áreas?- y de ser el caso se harán algunas sugerencias. Se le pedirá que se quede con la hoja y que empiece a practicar aquellas áreas que mencionó como inconstantes.</p>	<p>Hoja con preguntas Pluma</p>	<p>10 minutos</p>	<p>El profesor identificara las áreas fuertes que tiene y las que necesitan mejorar con respecto al trabajo colaborativo.</p>	<p>En la mayoría de los casos, el tiempo no permitió que se preguntara como podían ser más constantes en las áreas que escogieron por lo que se les indico que reflexionaran sobre las preguntas.</p>
--	------------------------	--	-------------------------------------	-------------------	---	---