



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

División de Estudios Profesionales

Práctica docente inclusiva: estudio de caso en Educación
Media Superior

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Psicología

PRESENTA:

Raquel Muñoz Flores

Directora: Dra. Gabriela de la Cruz Flores

Revisora: Mtra. Hilda Paredes Dávila.

Sinodales:

Mtra. Arlette Motte Nolasco

Mtra. Emma Vivian Roth Gross.

Lic. María Hortensia García Vigil.



Cd. Universitaria, Cd. Mx.

2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Esta tesis forma parte de una investigación realizada gracias al Programa **UNAM-DGAPA-PAPIIT: IN300116 “Equidad educativa: procesos de inclusión-exclusión en Educación Media Superior”**, cuya responsable es la Dra. Gabriela de la Cruz Flores, directora de la presente tesis.

Agradecimientos.

Existen cosas que nunca pensamos hacer y menos imaginamos todo lo que pasara para lograrlas, este trabajo es una prueba de ello, pero también de esfuerzo, apoyo y dedicación.

Por ello agradezco en demasía a mis padres **Margarita Flores y Samuel Muñoz**, por su apoyo incondicional, porque con su ejemplo me han enseñado que no importan las dificultades que se presenten, lo importante es continuar hasta alcanzar lo que queremos.

A **Juan Pablo Muñoz**, mi *enano*, quien no perdía la oportunidad para recordarme que el esforzarme en este trabajo era por mí y por lo que quiero hacer, porque a su manera me apoyó y escuchó cuando era necesario.

A **Doña Raquelito**, una persona que estaba llena de perseverancia y humildad, ruda pero tierna, como son la mayoría de las abuelitas, consentidoras hasta el final.

A mi directora la **Dra. Gabriela de la Cruz**, por su paciencia, dedicación y guía en este trabajo, porque gracias a ella he tenido la oportunidad de demostrarme a mí misma de lo que soy capaz de lograr. Pero sobre todo por haberle comentado a **Irasema (Irazeé) García** el proyecto en el que estaba trabajando, quien no perdió el tiempo y me contó de esta oportunidad, demostrándome que amigas como ella valen la pena, que me aprecia y apoyará en lo que pueda.

A la **Mtra. Arlette Motte**, a la **Mtra. Emma Roth** y a la **Lic. Hortensia García**, mis sinodales, porque con sus comentarios y observaciones hacia esta investigación lograron pulir lo realizado y que de esta manera exigirme a mí misma un poco más.

Los amigos son una parte importante en la vida, nos dan aliento o un regaño cuando es necesario. Cada uno de ellos a su manera me demostró que me apoya y que estaría conmigo, entre ellos se encuentran **Raúl, Lucero, Diego, Alexis, Hassel, Viviana, Mayte, Brenda Méndez, David, Dessiré y Sagrario**.

A **Luisa**, mi mejor amiga, a quien conozco desde hace más de 7 años y con la que he compartido muchos momentos y siempre ha encontrado las palabras necesarias para motivarme.

Pero sobre todo agradezco a la **UNAM y a la Facultad de Psicología** porque cual alma máter, me ha impulsado a dar lo mejor de mí, a llegar hasta este momento. En ella he vivido de todo un poco y le doy gracias por las oportunidades que me ha brindado, porque como una madre ha cuidado de mi formación académica, profesional y personal.

Índice

	Página
Resumen	7
Introducción	8
 Capítulo I. Educación Inclusiva	
1.1.El tránsito de la Educación Especial a la Educación Inclusiva.	11
1.2 Tendencias internacionales	21
1.3 El Index por la Inclusión.....	23
1.4 Escuelas y aulas inclusivas.	28
 Capítulo II. Las Prácticas Docentes.	
2.1 Prácticas docentes.	32
2.2 Buenas prácticas docentes.	35
2.2.1 Los cuatro Dominios de una Buena Enseñanza.	36
2.2.2 ¿Qué hacen los mejores profesores?	38
2.2.3. Competencias para Enseñar.	39
2.3 Prácticas docentes inclusivas.	46
 Capítulo III. La Educación Media Superior en México: CONALEP	
3.1. Educación Media Superior en México.	55
3.2. Políticas Nacionales en Educación Media Superior.	58
3.3 Evaluaciones en Educación Media Superior.	63
3.3.1. De ENLACE a PLANEA.....	63
3.3.2. PISA y México.....	68
3.4 Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).....	72
3.4.1. Los alumnos de CONALEP	79
3.4.2 Docentes de CONALEP.	83

Capítulo IV Método

4.1 Planteamiento del Problema.	89
4.2 Justificación.	90
4.3 Objetivo General.....	90
4.3.1 Objetivos específicos.	91
4.4 Tipo de estudio	91
4.5 Contextualización	93
4.6 Participantes.....	97
4.7 Materiales	97
4.8 Procedimiento	99

Capítulo V Resultados

5.1. Perfil de los Docentes de CONALEP.	103
5.2 Análisis de los grupos focales con base en las competencias de un docente inclusivo.....	112

Capítulo VI . Discusión y conclusiones. 131

Referencias 138

ANEXOS 147

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito identificar las características relacionadas con las prácticas docentes inclusivas de profesores de CONALEP. La metodología implementada fue de tipo descriptiva, como técnica para la recolección de información se organizaron 14 grupos focales donde participaron docentes de cuatro planteles de CONALEP ubicados en la Ciudad de México. Para el análisis de la información se identificaron categorías derivadas de la teoría en torno a las prácticas docentes inclusivas y se contrastaron con lo relatado por los docentes. Entre las conclusiones se destaca que la práctica docente referida por los participantes guarda coincidencias con lo esperado desde el marco de la práctica docente inclusiva, sin embargo, es necesario trabajar en aspectos relacionados con la manera en que se implica a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, el tomar en cuenta a los docentes para la toma de decisiones o actividades que se realizan en el plantel, la inclusión de los padres de familia, y con el apoyo de las autoridades educativas para tener instalaciones adecuadas y el personal docente capacitado.

Palabras clave: educación inclusiva, prácticas docentes, CONALEP.

Introducción

Actualmente el tema de la inclusión en la educación ha tomado gran relevancia, puesto que su énfasis no solo se restringe a la atención a población con cierta discapacidad o vulnerabilidad, sino que esta prioriza que todos y todas deberán de recibir educación de calidad sin importar sus características socioculturales.

Para lograr lo anterior se han propuesto diversas políticas educativas, de entre ellas, destaca la Conferencia Internacional sobre "Educación para Todos" (EPT) de Jomtien, en 1990, realizada por la UNESCO, en donde se plantean una serie de objetivos a cumplir por los países pertenecientes a esta organización, entre ellos México, en el marco de la inclusión educativa.

A partir de los cambios políticos para alcanzar una educación inclusiva, surge la necesidad de identificar qué características hacen a una escuela inclusiva, para lo cual se crea el Index por la inclusión, aportación realizada por Ainscow y Echeita en 2001, en el cual se evalúa el progreso de las escuelas hacia la inclusión. Las investigaciones que se han llevado a cabo desde entonces, no sólo se han enfocado en la aplicación y adaptación de este instrumento, sino que existe una diversidad de trabajos de tipo cuantitativo y cualitativo, que se han realizado en diversos países y con diferentes niveles educativos, los cuales se enfocan en definir y buscar las características de una escuela, aula y prácticas docentes inclusivas.

Algunas de estas investigaciones mencionan que dentro de las características de una práctica docente inclusiva se encuentran: la capacidad de reflexión sobre la práctica, la cual tiene como base un currículo abierto y flexible, la enseñanza debe estar planificada, fomento del trabajo colaborativo, uso de diversas metodologías y estrategias de enseñanza y de evaluación, actitudes positivas hacia la inclusión y la aceptación de la diversidad como un factor benéfico para el desarrollo de las habilidades tanto en estudiantes como en docentes.

Estas prácticas inclusivas suelen tener muchos aspectos en común con lo que se ha denominado buenas prácticas docentes, sin embargo se puede decir que sus diferencias radican principalmente en que en las buenas prácticas docentes no toma relevancia, la actitud positiva que muestre el profesorado hacia la inclusión educativa.

Esta investigación tuvo como propósito principal identificar las características relacionadas con las prácticas docentes inclusivas de los profesores que imparten clases en planteles de CONALEP de la Ciudad de México, para lo cual se realizaron 14 grupos focales con docentes de cuatro planteles de este subsistema, a través de los cuales se identificaron algunas características de sus prácticas pedagógicas, las cuales se agruparon de acuerdo a las diez competencias del docente inclusivo que propone Fernández (2013), aunado a lo anterior y a partir de la revisión de la literatura así como de lo expresado por los docentes de CONALEP, se presentan otras seis competencias que se pueden considerar como prácticas docentes inclusivas.

Las respuestas otorgadas por los docentes de CONALEP dejan ver que además de contar con las competencias requeridas para su ámbito profesional como puede ser, por mencionar algunas contabilidad, informática o enfermería, sus prácticas como docentes son de carácter inclusivo, sin embargo, aún existen aspectos en los que se sugiere trabajar para mejorar estas prácticas y con ello la calidad de la educación. Estos aspectos se relacionan con: el involucrar de manera activa a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, que los docentes sean considerados para la toma de decisiones o actividades que se realizan en el plantel, el aumento y promoción del interés por el parte de los padres, así como el apoyo por parte de las autoridades educativas correspondientes. Estos resultados permiten ponderar una serie de recomendaciones hacia la comunidad CONALEP, entre ellas: promover la formación docente con un enfoque inclusivo; socializar las experiencias docentes inclusivas; fomentar el trabajo colegiado para el diseño y desarrollo de prácticas docentes inclusivas.

Capítulo I.

Educación Inclusiva.

A lo largo de este capítulo se analiza el cambio en los enfoques educativos que se han propuesto en cuanto a la atención de la diversidad. El primer enfoque se denominó educación especial, a partir de observar sus limitaciones surgirá el segundo enfoque denominado integración en la educación y es finalmente que a partir de este surgirá el tercer enfoque llamado educación inclusiva, enfoque que permea en la actualidad, pues está basado en el derecho de todos a tener educación. De cada uno de estos enfoques se presenta la definición, así como sus características principales.

Estos cambios en la educación no se presentan de manera aislada, sino que a la par se han realizados diversas modificaciones en las políticas educativas, las cuales se originan en organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y dependerá de las características de cada país, que los acuerdos y leyes planteadas por las diferentes instituciones se puedan o no llevar acabo.

A partir de las propuestas políticas para alcanzar una educación inclusiva, surge la necesidad de identificar qué características hacen a una escuela inclusiva, para lo cual se crea el *Index* por la inclusión, aportación realizada por Ainscow y Echeita en 2001. Es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de evaluación y de progreso hacia una educación inclusiva, que toma en cuenta a los diferentes miembros de la comunidad educativa (directivos, maestros y padres de familia).

Finalmente se abordan algunas definiciones y características que pueden definir a una escuela o aula inclusiva, es de llamar la atención que existen distintas aproximaciones sin embargo todas tienen en común generar condiciones para el aprendizaje, reconocimiento y participación de toda la comunidad escolar.

1.1. El tránsito de la Educación Especial a la Educación Inclusiva.

En la antigüedad se consideraba a las personas que tenían algún tipo de discapacidad como castigos que otorgaba Dios a la familia, demonios o por el contrario personas con un don especial, que de alguna u otra manera se tenían que mantener apartados de los “normales”, lo que implicaba que los miembros de la familia eran los únicos responsables de los cuidados físicos de estas personas. Estas explicaciones míticas o astrales de la discapacidad daban pie a soluciones de la misma índole, que en algún momento incluyeron exorcismos y en algunos casos la hoguera.

Es con los avances originados en la medicina, que se comienza a entender a la discapacidad desde un enfoque científico (Arnaiz, 2003) como la presencia de algún déficit o “limitación” en la persona, para que realice las actividades de manera “normal”. Sin embargo este trato más humanitario, hacia las personas con discapacidad sólo sucedió en el ámbito de la salud, debido a que al ser considerados como “anormales”, por no realizar las actividades de manera “normal”, no podían tener el mismo desarrollo que los demás y en las instituciones educativas no eran recibidos ya que estas se enfocaban en la enseñanza de alumnos con características “normales”, que fueran capaces de adquirir conocimientos y habilidades para ser útiles en la sociedad en la que se desarrollaban.

Es en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que se establece que toda persona tiene derecho a la educación, derecho que en la actualidad es recuperado por las premisas y valores que sustentan la perspectiva de la Educación Inclusiva. Sin embargo, no siempre, ni en todos los países se ha logrado esto al mismo nivel, al respecto Katarina Tomasevsky (2002, citada en Blanco, 2006) menciona que los países suelen pasar por tres etapas fundamentales para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:

La primera etapa: “consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos” (Blanco, 2006, p 4) esta educación quedará a cargo de escuelas y docentes especiales. En esta etapa permea en la oferta educativa, dirigida principalmente a los niños y jóvenes con cierta discapacidad o limitación social, una visión asistencialista y remedial.

La segunda etapa: “enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas” (Blanco, 2006, p.4) de todos los alumnos, proporcionando a aquellos que lo necesiten recursos especiales para que se adapten a la escuela, es decir, se les da un trato diferenciado.

La tercera etapa “exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado” (Blanco, 2006, p.4), es aquí donde las escuelas buscan su transformación para facilitar la participación y el aprendizaje de toda la comunidad educativa. Esta etapa opera bajo el principio de ofrecer una educación para todos y todas, reconociendo la diversidad y la equidad como garantes de una educación incluyente y participativa.

Es a partir de la concepción de la educación como un derecho que se inician cambios principalmente legales para que toda la población pudiera recibir educación. Es a principios de los años setenta que surgen las escuelas que atienden a niños y niñas con algún tipo de discapacidad, física (ceguera y sordera), cognitiva (retraso mental) o psicológica (enfermedad mental). A este enfoque educativo se le denominó **Educación Especial**.

De acuerdo con (Durán, 2011, p.163) es un tipo de “educación paralela y diferente en comparación con la educación regular” puesto que ofrece a los alumnos un trato de tipo médico-asistencialista, donde un alumno con discapacidad se concibe como un paciente enfermo que debe de estar en un centro especializado, bajo ciertos cuidados que favorecen su rehabilitación, ya que no cuenta con las habilidades necesarias para desenvolverse en la comunidad.

Para la Educación Especial “las dificultades del alumno son internas y causadas por su incapacidad o déficit” (García y Juntinico, 2014, p. 109) y debido a esto el alumno es un ser pasivo, donde su contexto y algunos aspectos que pueden influir en su desarrollo no son tomados en cuenta, provocando que sean tratados con pocas expectativas de desarrollo. Estas escuelas se caracterizaban por contar con docentes con una formación especial para atender cada una de las discapacidades, la intervención realizada era especializada y por tanto, individual, con programas especiales y materiales específicos que ayudaran a mejorar el aprendizaje.

A partir de esta visión de déficit y teniendo en cuenta que el papel de los docentes es ser el mediador entre el alumno y las otras personas Puigdemívol (1998 citado en Casado y Lezcano, 2012) propone que el docente tenía funciones específicas, que en relación con los alumnos eran:

- Ofrecer un marco de relación específico.
- Ofrecer un ambiente “especial” de aprendizaje.
- Propiciar un conocimiento más detallado del alumno y sus necesidades.
- Desarrollar actividades específicamente dirigidas a la superación de las dificultades del alumno.

En cuanto a las funciones específicas con la familia se establece que debería de:

- Informarlos y orientarlos
- Propiciar cambios de relación.

Finalmente en cuanto a la institución, sus funciones eran:

- Implicación en la elaboración curricular.
- Análisis y elaboración de las dificultades detectadas.
- Conexión con el asesoramiento y otros servicios externos.
- Implicación en las organizativas.

Conforme fue avanzando la aplicación de este enfoque en la educación, se observaron algunos factores que influían en su implementación, algunos de acuerdo con Durán (2011) fueron: la diversidad de discapacidades, ya que esto hace imposible una atención pedagógica única, lo cual provocó que de alguna manera los alumnos empezaran a ser clasificados de acuerdo a su tipo de discapacidad, así como el rechazo manifestado por la sociedad hacia las diferencias.

Una consecuencia de estos factores fue la desvalorización de las habilidades o menosprecio de los logros alcanzados por los alumnos con discapacidad, generando así diferencias entre la realidad que vivían en las aulas (relación entre los docentes y los alumnos) y el contexto familiar - social en los que los alumnos con discapacidad se desarrollaban. Estas diferencias especialmente el no poder relacionarse con la comunidad en donde se desenvuelve, debido a

que no permite un desarrollo social y equitativo con sus semejantes, dejan de lado el desarrollo personal y social de los alumnos con discapacidad.

Lo anterior también puede considerarse como un avance a partir de la adopción del enfoque de Educación Especial, puesto que promovía el desarrollo de las habilidades de los alumnos considerando sus potencialidades individuales. Otro avance que se observa a partir de este enfoque, es que se pasa de la segregación o exclusión total por parte de la sociedad de las personas con discapacidad a que estas puedan tener un contacto con ella y además desarrollar habilidades cognitivas. Otras aportaciones fueron el desarrollo del sistema Braille y el lenguaje de señas, lo cual permitió un avance en los factores de desarrollo clínico y social de cada una de las discapacidades, que con el tiempo también se diversificaron, así como la perspectiva sobre el desarrollo de las habilidades de las personas con discapacidad.

Es a partir del informe de Warnock, publicado en 1978 en el Reino Unido, donde se toma en cuenta el concepto de “normalización”, “el cual no se enfoca a que las personas vean la discapacidad como algo normal, sino que se acepte” (García y Jutinico, 2014, p.110). Se empieza a asimilar la idea de que existen diferentes formas de ser, lo que da pie a contemplar a la diversidad como normal, y por ende a tomar en cuenta la perspectiva de los derechos humanos, ya que el informe plantea que todo niño es educable independientemente de su dificultad, puesto que tiene los mismos derechos que los demás.

Lo anterior favoreció el surgimiento del enfoque de **Integración en la Educación**, que consiste en incorporar de manera paulatina a las personas con alguna discapacidad a las aulas regulares, ofreciéndoles los apoyos (arquitectónicos, psicológicos, médicos y educativos) necesarios para su desarrollo, es decir, se empieza a dar importancia al contexto donde se desenvuelve el sujeto. Con estos cambios se buscaba eliminar las desventajas observadas en el enfoque de Educación Especial.

En el enfoque de integración en la educación se sustituye el término de “discapacidad en la educación” por el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que se utiliza para referirse a los alumnos que requieren un apoyo educativo y que pueden o no tener alguna discapacidad. Esto indica un cambio de perspectiva hacia los alumnos con discapacidad, la cual pasa de estar enfocada en la clasificación de las diferencias, dificultades y deficiencias a enfocarse en las múltiples capacidades de cada alumno y en los logros que puede alcanzar, indicando

ya no ser un sujeto pasivo, ya que al relacionarse con otras personas mejorarían sus capacidades físicas, cognitivas e interpersonales.

La integración educativa se caracteriza por dejar de etiquetar y clasificar masivamente a los alumnos con NEE, puesto que ahora se realizan valoraciones médicas, psicológicas y educativas de su desarrollo e incluso sobre la pertinencia de que el alumno asista a una escuela “regular”, lo cual de acuerdo con Amaro (2014) implica la adaptación y aceptación, es decir, que los alumnos “regulares”, docentes y directivos/administrativos se deberían adaptar a la convivencia y al trabajo con alumnos con NEE y viceversa. Por ello un reto para este enfoque fue el desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades del individuo y el respeto hacia las diferencias individuales (Salazar, 2016), tratando así de disminuir la exclusión de los alumnos que no presentan las mismas características que la mayoría de los que asisten a una misma institución educativa.

Para atender a los alumnos con NEE se supone un cambio en la escuela, que incluye la formación y capacitación que reciben los docentes sobre la enseñanza a alumnos con NEE. Dentro de la escuela surgieron dos figuras del docente, una se refería al docente (titular) del aula, quien se encuentra en contacto con todos los estudiantes todos los días y por otro lado estará el docente especial, que puede ser cualquier profesional de la educación, el cual forma parte de los apoyos proporcionados por la institución para lograr la integración de los alumnos, este se encontrará en un espacio aparte dentro de la propia escuela, y trabajará sólo con aquellos alumnos que presentan NEE, en horarios específicos durante su horario de clases.

Esta situación fue interpretada por los docentes como el atender a dos tipos de poblaciones estudiantiles dentro de una misma aula, lo que implicaba que en cuanto a los alumnos deberían:

- Realizar las adaptaciones metodológicas necesarias para lograr una intervención eficaz.
- Promover una convivencia de respeto e igualdad entre los alumnos.

En cuanto a la familia.

- Junto con el docente especial tenía que comunicar la situación y logros alcanzados de los niños con y sin NEE, por medio de reuniones periódicas.
- Promover un ambiente de apoyo para quienes tienen o no NEE.

En cuanto a la institución:

- Implicación en la elaboración curricular.
- Canalización de acuerdo a las dificultades detectadas en los estudiantes.
- Implicación en las actividades de tipo administrativo que requiera la institución.

Las funciones del docente especial, son más específicas, puesto que su foco de atención eran los alumnos con NEE, por lo que tendrían que:

- Realizar la detección e intervención oportuna.
- Diseñar el programa de intervención y aplicarlo a lo largo del ciclo escolar.
- Realizar evaluaciones continuas de los avances logrados por los alumnos.
- Comunicar los resultados obtenidos tanto a los padres de familia, a los docentes titulares y a las autoridades de la institución.
- Realizar seguimientos de los alumnos con NEE durante su estancia en la institución educativa.

Debido a lo anterior ambos tipos de docentes deberían de trabajar de manera conjunta, lo cual se reflejaría en los avances del alumnado, para ello el docente titular tendría que canalizar con el docente especial, a aquellos alumnos que considera estarían mejor con este apoyo, el docente titular respetaría los tiempos y actividades asignadas por el docente especial para los alumnos que así lo requieran y que en ocasiones pudieran incluir alguna modificación en la planeación realizada por el docente titular.

Este enfoque de integración, pareció ser la solución para contrarrestar las limitaciones observadas en la Educación Especial, en cuanto a incorporación de los alumnos “especiales” a los espacios escolares “regulares”. Poco a poco se observó que los alumnos con discapacidad eran excluidos de las actividades cotidianas que se realizaban en el aula, es decir, el que el alumno asistiera a la escuela no garantizaba que participara en las actividades

desarrolladas dentro del aula. Esto ocasionó que se pusiera un énfasis especial en el trabajo de los docentes titulares y se identificó en la mayoría de ellos un sentimiento de angustia, especialmente si no habían recibido capacitación, puesto que para ellos la presencia de algún alumno con discapacidad implicaba un “obstáculo” para el aprendizaje de los demás alumnos y por supuesto para su adecuado desempeño como docentes, por lo que la mejor opción parecía limitar la participación de estos alumnos.

Lo anterior provocó, que el personal encargado de atender a los alumnos con NEE, fueran vistos como los únicos capaces de trabajar estos alumnos, es decir, no se dio un trabajo conjunto para la planeación de una didáctica adecuada, que se realizara en las aulas “regulares”, sino que cada docente se enfocaba de manera individual en lo que tenía que hacer, es decir, una vez identificados los alumnos con NEE por los docentes titulares, los profesionales especiales hacían el diagnóstico, en el cual sugerían las formas de actuar y las medidas necesarias a tomar en cuenta para favorecer el aprendizaje, aunque esto promovió el aprendizaje de los alumnos, el generar un diagnóstico suscito el desarrollo de actitudes negativas hacia las capacidades del alumno con NEE.

Con el enfoque de integración en la educación, se amplió la cobertura de niños y niñas con discapacidad que asistían a la escuela, sin embargo una de las limitantes que se observaron se relaciona con falta del trabajo conjunto por parte de los docentes y una deficiencia en la formación profesional de los docentes.

Con el fin de atender estas limitantes y enfocarse en el desarrollo de los estudiantes, se empezó a vislumbrar el enfoque que predomina en las políticas educativas actuales y que recibe el nombre de **Educación Inclusiva**, la cual para Moriña (2004) implica hacer un énfasis en la idea de que todos los alumnos independientemente de sus características o circunstancias deberán recibir una educación de calidad, que además:

Se fundamenta en el reconocimiento de los Derechos Humanos (...), en este sentido se establece que la escuela debe producir una respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes, sin excluir a ninguna persona a causa de sus rasgos particulares o pertenencia a un grupo marginado o vulnerable (García y Jutinico, 2014, p. 112)

Por su parte la UNESCO (Echeita y Ainscow, 2011, p. 28) refiere que la Educación Inclusiva se concibe como un:

Proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

A partir de lo planteado por la UNESCO (2011) podemos destacar varios aspectos de lo que implica la educación inclusiva, el primero es que esta no sólo se enfoca en estudiantes que tienen alguna discapacidad, sino que enfatiza la atención a otros grupos de alumnos considerados como vulnerables pues son estos los alumnos que llegarán a requerir más apoyos para disminuir las barreras que generan por ejemplo el nivel socioeconómico, origen étnico y/o creencias religiosas que posean, con lo cual se intenta erradicar la discriminación y la exclusión.

Un segundo aspecto es que deja de lado el concepto de NEE y se adopta el concepto de Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP), que hace alusión a aquellas barreras a las que se enfrenta cualquier alumno para lograr un aprendizaje y participación adecuada, estas “no dependerán de él, sino que parten y se producen desde su realidad social, familiar, escolar y áulica” (Durán ,2011, p. 182), es decir, que cualquier alumno puede en algún momento de su trayectoria escolar enfrentarse a alguna BAP, lo cual implica que la escuela y especialmente los docentes deberán estar preparados para atender las necesidades de los estudiantes. En este enfoque la calidad de la enseñanza adquiere relevancia, puesto que no bastará solamente con el hecho de que el alumno (con discapacidad o no) asista a clases, sino que la adquisición de conocimientos y su aplicación deberán de ser útiles en la vida del alumnado.

El tercer aspecto a denotar en la educación inclusiva, es que la diversidad resulta ser muy valiosa dentro de la institución educativa, esto implica dejar de lado la idea de que las diferencias entre el alumnado impiden mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje y el crecimiento personal, y adoptar la idea de que todos los seres humanos al ser únicos e irremplazables poseen una gama de habilidades necesarias de potenciar, lo cual se realizará a través del contexto sociocultural en el que se desarrollen y este influirá a su vez en las características individuales del alumnado, el cual se concibe como un agente activo capaz de tomar decisiones y alcanzar objetivos en la medida de sus recursos y habilidades.

El cuarto aspecto es que este enfoque acepta de manera auténtica la discapacidad y las diferencias por parte de la comunidad escolar, lo que mejorará la convivencia no sólo en la institución educativa si no que será un punto de partida para que este modelo sea adoptado por la comunidad, en la que todos los integrantes se desarrollen de acuerdo a las habilidades que poseen y participen, logrando entonces sociedades más democráticas y justas.

Este enfoque en la educación implicará diversos cambios, que como mencionan Juárez, Comboni y Garnique (2010) abarcan las políticas educativas, el sistema educativo, el funcionamiento de las escuelas, las actitudes y prácticas de los actores educativos. Por actores educativos nos referimos a aquellos que tendrán un papel de vital importancia dentro de la educación, entre los cuales se encuentran los padres de familia, los alumnos, directivos y docentes. Aunque todos ellos deberán de realizar cambios en sus funciones en cuanto a su participación en la educación, serán los docentes quienes tendrán una carga más fuerte, puesto que son los mediadores que deberán de aplicar las reformas y propuestas políticas en sus clases, permitiendo que los alumnos desarrollen conocimientos y habilidades que favorezcan su desarrollo en la sociedad en la que viven. Dentro de las nuevas funciones a desarrollar en los docentes se encuentran:

- Fomentar los valores de la justicia, equidad y respeto entre los alumnos.
- Detectar las necesidades de los educandos e iniciar con la intervención adecuada.
- Apoyar a todo el alumnado.

En lo que respecta a los padres de familia:

- Trabajar en conjunto con la familia del alumno a través de reuniones periódicas.

- Incluir a los padres de familia en la formación de los alumnos.

En cuanto a su relación con la institución:

- Participar en programas de formación continua.
- Realizar su trabajo en conjunto con otros profesionales de la educación.
- Fomentar los objetivos generales de la institución en cuanto a la educación del alumnado.

Pudiera ser este enfoque, hasta el momento, el adecuado para lograr la calidad en la educación, ya que busca además de que todos tengan un lugar en la escuela, que logren un desarrollo integral, es decir, no sólo se adquirirán aprendizajes escolares sino que también se propone el desarrollo de valores como la justicia, el respeto, la equidad y de actitudes en pro de la sociedad en la que se vive.

Sin embargo de acuerdo con Durán (2011, p.179): “la dificultad aún reside en la estigmatización continua que generó la atención especial”, tanto en las actitudes y creencias que tienen, administrativos, docentes y los propios compañeros de clases, ya que tanto en los docentes como en los directivos de las instituciones aún permea la idea de que los alumnos “difíciles” deben ser canalizados para su atención y no deben de estar en aulas “regulares”, mientras que por parte de los alumnos aún presentan conductas de discriminación y violencia como insultos, apodos e incluso golpes, dentro y fuera de la institución hacia sus compañeros con discapacidad.

Es importante mencionar que con el desarrollo de las escuelas inclusivas no desaparecieron las escuelas especiales, o aquellas que tienen un enfoque de integración, más bien coexisten, lo cual desde el punto de vista de quien escribe no se puede catalogar como un estancamiento en la educación sino que más bien como un avance, puesto que las escuelas con esos enfoques han ido cambiando de objetivos y por tanto de funciones, por lo que pueden ser consideradas como un complemento para el desarrollo del alumnado, ya que se han enfocado en impulsar habilidades específicas tanto cognitivas, emocionales y sociales de los alumnos que presentan alguna discapacidad.

De manera general se observa que a lo largo del tiempo ha existido una constante preocupación para lograr una adecuada educación y apoyo a las personas con discapacidad. Los diversos enfoques adoptados han favorecido que el apoyo para mejorar el aprendizaje se centre en promover el de todos los alumnos, puesto que van incorporando la premisa de la educación como un derecho al que todos deben de acceder.

A partir de lo anterior podemos decir que la educación es un proceso dinámico donde es importante conocer cuáles son los avances y las limitantes de los diversos enfoques adoptados para lograr una educación de calidad, con las que se promueve además del desarrollo tecnológico, científico y cultural, mejores condiciones de vida, valores y actitudes en los individuos de una sociedad.

1.2 Tendencias internacionales

Los cambios en la educación, parten de políticas nacionales, las cuales a su vez son establecidas por organismos internacionales, como por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), dicha organización tiene como encomienda la promoción de la educación, con la convicción de que esta es la clave del desarrollo económico y social.

En cuanto a la educación inclusiva, las políticas internacionales se han ido modificando a lo largo del tiempo. Es en la Declaración de los Derechos del retrasado mental, realizada en 1971 donde por primera vez se toman en cuenta a las personas que presentan una discapacidad (retraso mental) ya que de acuerdo a esta Declaración “el retrasado mental tiene (...) derecho a la educación, la capacitación, rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y aptitudes” (Casado y Lezcano, 2012, p.146).

Uno de los cambios más importantes en las políticas internacionales sobre educación, sucede en la Conferencia Internacional sobre "Educación para Todos" (EPT) de Jomtien, en 1990. En la cual:

Se expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia con objeto de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan a las

necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después (UNESCO 2000, p.12).

Durante esta Conferencia se establecieron los siguientes objetivos a alcanzar por todos los países miembros de la UNESCO, entre ellos México, cuyo propósito principal es su transformación para llegar a la inclusión educativa:

1. Extender y mejorar la protección y la educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar para que antes del 2015 todos los niños y niñas que se encuentran en situaciones difíciles así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida.
4. Aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50% con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre géneros en la educación Primaria y Secundaria antes de 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas.
6. Mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas básicas.

Para 1994, la Declaración de Salamanca, sostiene que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva constituyen el medio, más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y conseguir una educación para todos, reconociendo que los alumnos categorizados con “necesidades especiales” constituyen un estímulo que puede impulsar el desarrollo hacia un ambiente global de aprendizaje más rico (Ainscow, 2001).

De manera general estos cambios políticos realizados a nivel internacional, en cuanto a la promoción de la educación de la diversidad, proponen objetivos o retos que impactan de

manera importante a la sociedad que decida adoptar un enfoque inclusivo. Por ello resulta importante considerar las circunstancias en las que se encuentran los países, puesto que cada uno de ellos en medida de los recursos que posea, podrá implementar las acciones para alcanzar los objetivos de una manera adecuada o no.

1.3 El Index por la Inclusión.

El *Index for Inclusion* (Índice por la Inclusión) fue desarrollado en el 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow fue publicado en Reino Unido, es un conjunto de materiales diseñados que de acuerdo con Ainscow (2001) tiene como objetivo ayudar a las escuelas a determinar en qué lugar están respecto a la inclusión y exclusión, con el fin de hacerlas avanzar tanto teórica como prácticamente tomando en cuenta a los diferentes miembros de la comunidad educativa. El *Index* no establece pautas únicas para llegar a la inclusión, sino que es un instrumento de autoevaluación de los centros educativos.

Se conforma por tres dimensiones: la primera es crear **culturas inclusivas**, la segunda es elaborar **políticas inclusivas** y finalmente desarrollar **prácticas inclusivas**. Cada una de estas dimensiones tiene entre 5 y 12 indicadores, siendo un total de 45 indicadores que se evalúan por medio de 500 preguntas específicas a través las cuales se hace un análisis exhaustivo de la situación actual y funciona como una guía para aumentar la inclusión en las escuelas.

La primera dimensión “**Culturas inclusivas**” está orientada hacia la creación de una comunidad en la que se privilegie el trabajo colaborativo entre los docentes, alumnos, padres de familia y administrativos del plantel, implicando el desarrollo de valores y actitudes compartidas por toda la comunidad educativa, lo que a su vez estará basado en el cambio de creencias hacia la inclusión y será transmitido a los nuevos integrantes de la comunidad. “Esta cultura será la que derive en las decisiones relacionadas con las políticas educativas de la escuela y en los procedimientos del quehacer diario” (Casanova, 2011, p. 239).

La dimensión “**Políticas inclusivas**” se refiere a la normatividad que se deberá de llevar en la institución, tomando como base el desarrollo de los alumnos y estableciéndose las características del apoyo que tendrán las minorías. “El apoyo se define como cualquier

actividad que incrementa la capacidad del centro para atender a la diversidad de alumnos” (Casanova, 2011, p. 239). Reforzando así la idea de equidad, en la que cada alumno recibirá la atención que requiera de acuerdo a sus necesidades, que van a diferenciarse de manera importante de un alumno a otro.

Finalmente, la tercera dimensión corresponde a las “**Prácticas inclusivas**”, aquí se establecen las características que deben de tener las prácticas docentes y las instituciones educativas para definirse como inclusivas, como menciona Sandoval, López Miquel, Giné y Echeita (2002, p. 232) “Esta dimensión pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado” (Sandoval et al., 2002, p. 232). En la **Tabla 1** se muestran las dimensiones junto con sus respectivos indicadores.

Tabla 1. Dimensiones, secciones e indicadores del *Index* por la inclusión.

DIMENSIÓN A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	
	Construir Comunidad
Sección A.1	A1.1 Todo el mundo merece ser acogido. A1.2 Los estudiantes se ayudan uno a otros. A1.3 Los profesores colaboran entre ellos. A1.4 El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. A1.5 Existe colaboración entre el profesorado y las familias. A1.6 El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos. A1.7 Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.
	Establecer valores inclusivos
Sección A. 2	A 2.1 Se tienen expectativas altas de todo el alumnado. A 2.2 El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión. A 2.3 El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante. A 2.4 El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”. A 2.5 El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro. A 2.6 El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
DIMENSIÓN B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	
	Desarrollar una escuela para todos
Sección B.1	B1.1 Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas B1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro. B1.3 El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad B1.4 El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. B1.5 Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse B1.6 El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

	<p>B 2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo</p> <p>B 2.2 Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.</p> <p>B 2.3 Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.</p> <p>B 2.4 El Código de práctica se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.</p>
Sección B. 2	<p>B 2.5 El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordinan con otros tipos de apoyo pedagógico.</p> <p>B 2.6 Las políticas de orientaciones educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.</p> <p>B 2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina</p> <p>B 2.8 Se ha reducido el absentismo escolar.</p> <p>B 2.9 Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “Bullying”</p>
DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	
Orquestar el aprendizaje	
Sección C.1	<p>C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.</p> <p>C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.</p> <p>C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.</p> <p>C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.</p> <p>C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.</p> <p>C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.</p> <p>C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.</p> <p>C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.</p> <p>C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</p> <p>C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes</p> <p>C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.</p> <p>C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.</p>
Movilizar recursos	
Sección C. 2	<p>C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.</p> <p>C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.</p> <p>C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.</p> <p>C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.</p>

Fuente: Adaptado de Sandoval et al. (2002).

Se puede observar que las tres dimensiones se encuentran interrelacionadas, puesto que para impulsar avances en la cultura inclusiva se requieren de políticas que dirijan las prácticas docentes que se realizan en la escuela.

La aplicación del *Index*, consta de 5 etapas. La primera es el *inicio del proceso* en la cual se constituye un grupo coordinador compuesto por miembros de la comunidad educativa que deseen la innovación en la escuela. La segunda etapa es *el análisis del centro educativo* en la cual se valora la situación real del centro por medio del conocimiento del profesorado, del alumnado y de las familias, especificando los aspectos que pueden ser susceptibles de mejora. En la tercera etapa se elabora un *plan de mejora* con orientación inclusiva para posteriormente en la cuarta fase implementarlo y finalmente realizar una *evaluación del proceso* realizado que corresponde a la quinta fase.

Podemos observar que el *Index* es una guía e instrumento complejo, que permite ir más allá de una sola aplicación ya que una vez finalizada la evaluación de las implementaciones realizadas permite volver a la fase de inicio para reunir a los miembros y analizar qué tanto han impactado o no las acciones llevadas a cabo para mejorar el proceso de inclusión, lo que da como resultado el llevar a cabo nuevamente las implementaciones necesarias para lograr la educación inclusiva. Concordando con Vaughan (2002 citado por Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014) el valor del *Index* reside en su potencial para promover la reflexión en la comunidad educativa y el desarrollo de prácticas que promueven el aprendizaje de los alumnos así como su participación en los centros educativos.

El *Index* ha tenido una gran importancia, a nivel internacional, como instrumento que promueve prácticas inclusivas en las escuelas. Desde su publicación se ha traducido a múltiples idiomas (noruego, español, finlandés, rumano alemán, chino y portugués), se ha aplicado en países como Australia, Brasil, India, Noruega, Portugal y España. También se han realizado adaptaciones, esto debido a los diferentes contextos sociales, culturales y educativos. Todo esto ha dado pie a que se realicen diferentes investigaciones a nivel internacional, al respecto Gutiérrez et al. (2014) recuperan algunas de las investigaciones realizadas desde su publicación, las cuales se presentan en la **Tabla 2**.

Tabla 2. Aplicaciones de *Index* por la Inclusión en diferentes países.

Lugar y año	Autores	Conclusiones
Inglaterra, 2001	Norwich y Colaboradores	El <i>Index</i> es una herramienta de gestión valiosa. Ayuda a obtener una perspectiva más amplia de la inclusión. El proceso de aplicación es demasiado extenso, abstracto, detallado y muy largo. No está centrado lo suficiente en los estudiantes. Requiere de un liderazgo fuerte para conseguir los resultados esperados.
Inglaterra, 2001	Corbett. J	Los miembros de la comunidad educativa deben de tener una visión compartida Formar equipos de profesionales calificados. Recursos adecuados y receptividad para aprender nuevas estrategias y habilidades.
Noruega, 2002 y 2003	Vaughan y Vislie	Es un instrumento flexible. El proceso ayuda a la sensibilización y concienciación sobre la inclusión. Favorece el cambio de valores y creencias Amplitud abrumadora. Falta de orientación sobre cómo utilizar los cuestionarios, Otra tarea más que tienen los centros.
Africa (Eritrea) 2003	Channon	Los conceptos y la estructura orientan a la reflexión y la identificación de prioridades de diferentes culturas.
Reino Unido, 2005	Rustemier y Booth	El <i>Index</i> está (al momento de la aplicación) en oposición con las iniciativas del gobierno británico, lo cual hace que no se puedan llevar a la práctica muchos de los aspectos señalados en el instrumento.

Hong Kong, 2006	Heung	Se realizó una adaptación “indicadores para la inclusión en Hong Kong” debido a las diferencias culturales que existen entre Inglaterra y China, el cual tiene 4 categorías, la cuarta se refiere al resultado de aprendizaje del estudiante (la participación, la motivación, el autoconcepto y otras habilidades de aprendizaje).
--------------------	-------	---

Fuente: Elaborado a partir de Gutiérrez, et al. (2014).

Estas investigaciones muestran además del gran alcance que ha tenido la aplicación del *Index*, como instrumento para apoyar a las instituciones educativas de diversos países y lograr un enfoque inclusivo, que aún existen algunas áreas respecto a su aplicación donde es importante tomar acciones para que esta sea más eficiente. Aunado a lo anterior Gutiérrez et al. (2014) mencionan que se está realizando un estudio, en el cual se examinan las formas en que el instrumento ha sido adaptado y usado en diferentes países alrededor del mundo, incluyendo Australia, Inglaterra, Eritrea, Alemania, India, Oriente Medio y África del Norte, Nueva Zelanda, Noruega, Pakistán y Gales.

En lo que respecta a México una de las investigaciones más recientes es la realizada por Plancarte en 2010, cuyo objetivo fue validar el constructo y contenido del *Index* por la inclusión, adaptándolo a la población mexicana. Este estudio se realizó en la ciudad de México, trabajo con 35 docentes: diez profesores de una escuela primaria pública, once profesionales que trabajaban en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); y catorce profesionales de un Centro de Atención Múltiple (CAM). Los resultados indican que de acuerdo entre los jueces, las tres dimensiones representan adecuadamente el contenido, que el lenguaje es entendible y adecuado para México. Sin embargo existen secciones en las que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los profesionales de las USAER y los del CAM, por lo que se hace necesario reformularlas.

De manera general el *Index* es una herramienta que guía el actuar de las instituciones educativas para lograr una educación inclusiva, su aplicación a lo largo diversas investigaciones ha mostrado que aún cuenta con algunas limitaciones relacionadas con cuestiones técnicas de su aplicación, ya que al ser una guía muy amplia, se requiere de personal capacitado y de apoyo para llevarla a cabo. Esta guía más que categorizar si una escuela es inclusiva o no, pretende ayudar a las instituciones educativas y al personal a cargo a identificar en que área es necesario intervenir y en un momento dado como poder hacerlo para adoptar un enfoque inclusivo.

1.4 Escuelas y aulas inclusivas.

Son relativamente recientes las investigaciones que se han llevado a cabo en cuanto a educación inclusiva, puesto que tratan de poco más de una década y la mayoría de ellas se han desarrollado en países de Iberoamérica. Estas investigaciones se han centrado en definir qué es una escuela y aula inclusiva y a partir de ello identificar algunas de sus características.

La educación inclusiva tiene cinco pilares, los cuales se deben observar en las prácticas realizadas tanto en la escuela como en las aulas que adopten este enfoque (Casado y Lezcano (2012). Estos pilares son:

1. Diseño y desarrollo curricular. Se deben de realizar las adecuaciones pertinentes para que el currículo ordinario se adapte a las necesidades de los todos los alumnos, es decir, que sea abierto y flexible, esto conllevará modificaciones en los modelos y procedimientos de evaluación.
2. Organización de los centros. Este pilar se refiere a las estrategias que pueden adoptar las instituciones educativas, para favorecer el enfoque inclusivo, que abarcan desde las características ideales en los líderes que fomentan una escuela inclusiva, pasando por la optimización de los recursos en especial los humanos (apoyo entre docentes, padres de familia y alumnos), así como el análisis de las diversas “barreras” que impiden la participación y aprendizaje de los estudiantes.
3. El trabajo en equipo de los profesores. Este principio se relaciona de manera directa con el papel activo del docente. La colaboración entre docentes promoverá la reflexión sobre la propia práctica, lo cual conllevará a realizar diversos cambios en las estrategias de enseñanza, que pueden ser compartidas entre los profesionales con el propósito de mejorar el aprendizaje.
4. El aprendizaje cooperativo de los alumnos. Este principio se refiere a la colaboración entre los alumnos para lograr el aprendizaje. Entre sus ventajas se encuentran; un aprendizaje efectivo, la mejora de la aceptación de las diferencias y la mejora en el rendimiento escolar de los grupos heterogéneos.
5. La formación y el desarrollo profesional de los docentes. Este principio menciona que debe de existir un cambio desde la formación inicial para que el profesorado sea

inclusivo, donde se desarrollaran competencias generales para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, implica un cambio en las actitudes relacionadas con la aceptación de la heterogeneidad, reflexionar sobre la propia práctica, así como saber escuchar, respetar opiniones y posturas diferentes.

Se pueden encontrar diversas definiciones de escuela y aula inclusiva, una de ellas es la proporcionada por la UNESCO (2011), que las define como aquellas en las cuales pueden aprender juntos alumnos diferentes, es decir, acoge a todos los alumnos que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades.

De manera más amplia Juárez et al. (2010, p.73) mencionan que la escuela inclusiva se puede conceptualizar como:

La modalidad educativa que atiende de manera equitativa a niños y niñas de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica brindándoles una educación de calidad, independientemente de las necesidades educativas que presenten, que los prepare para ser ciudadanos integrales en cuanto a sus derechos y deberes, a fin de poder contar con oportunidades equivalentes para su desarrollo integral como seres humanos, como ciudadanos y como sujetos de derechos.

Estas definiciones resaltan que una escuela inclusiva deberá de aceptar de manera general a todo el alumnado, y se concibe como una “comunidad de aprendizaje”, la cual de acuerdo con León (2012, p. 69) es “un lugar donde la gente amplía sus capacidades de trabajar conjuntamente de forma novedosa y creativa”, donde se promueve el diálogo y valores como el respeto y aceptación de la diversidad.

Lo anterior ayuda a resaltar que las escuelas para adquirir un enfoque inclusivo deberán de reestructurarse, desde el tipo de organización administrativa/institucional, pasando por los espacios físicos, hasta llegar al cambio en las actitudes de la comunidad educativa, con el fin de que tanto los estudiantes como la comunidad en general se vean beneficiadas por la calidad de conocimientos y habilidades adquiridos o en palabras de Slee (1999 citado en Moriña, 2004, p. 32) “la escuela inclusiva supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que tengan cabida y se enriquezcan todos los estudiantes”.

No se puede negar que cualquier tipo de actividad que se realice en el aula se encontrará vinculada con las condiciones internas dadas por la escuela, es decir un aula inclusiva se

presenta en una escuela con este enfoque y por ello cualquier proceso de innovación que se lleve a cabo, tendrá un impacto importante en el aprendizaje de los alumnos (Moriña, 2004).

Las investigaciones realizadas en cuanto a las características de las aulas inclusivas, son diversas y se han llevado a cabo principalmente en España, por ejemplo en las citadas por Moriña (2004) y León (2012) se destacan características como: un énfasis en la aceptación de la diversidad, la valoración positiva de las diferencias especialmente por parte de los docentes, el desarrollo de un curriculum común y flexible, establecer de manera clara y con ello poder hacer uso eficiente de los recursos para superar las BAP, considerar las características del alumnado para llevar a cabo la planificación de las clases, un uso de materiales didácticos y estrategias de enseñanza que además de ser adecuados y diversos para los estudiantes motiven su participación, así como la implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje colaborativo y significativo.

Finalmente otra de las características que plantean las investigaciones con respecto a un aula inclusiva es que para su desarrollo es muy importante la presencia de un compromiso real por parte del docente hacia la mejora de la enseñanza, que implica fomentar el compañerismo con otros docentes, la preocupación genuina por el alumno y la mejora de su desempeño, involucrando de una manera más cercana a la familia del alumnado para apoyar el proceso de aprendizaje. Para Muntaner (2014) los sistemas educativos inclusivos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia: por una parte, ofrecen una educación común para todo el alumnado, siendo su objetivo evitar, la exclusión, la segregación y la discriminación de cualquier alumno y por otra parte también han de reconocer y responder de manera ajustada a las características individuales de cada alumno para favorecer y facilitar su aprendizaje.

El lograr todo lo anterior no es fácil, ya que se creería que en la actualidad las barreras para lograrlo serían menores, sin embargo Ainscow (2012) menciona que existen diferentes trabajos, por ejemplo el de Ainscow, Booth y Dyson (2006) así como el de Dyson y Millward (2000), que ponen en relieve los desafíos que surgen cuando las escuelas deciden cambiar y convertirse en escuelas inclusivas. Poniendo en evidencia que las diversas complicaciones de las escuelas radican principalmente en la organización, las restricciones y contradicciones que generan los entornos normativos en los que se hallan insertas.

Lo anterior concuerda con lo propuesto por Blanco (2006, p.2) cuando menciona que “Aunque la mayoría de los países adoptaron en sus políticas, los objetivos de la Declaración de Educación, éstos no se alcanzaron, ya que en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo”, entre los cuales se encuentran principalmente los relacionados con el nivel socioeconómico al que se pertenece, la lengua materna o idioma, las habilidades cognitivas y sociales desarrolladas, y aunque no lo pareciera también la raza o el estado de salud que tengan.

Se puede concluir que las modificaciones, en lo que respecta a la educación de personas con discapacidad, han sido diversas y que incluyen desde las realizadas por instituciones internacionales como la UNESCO, hasta el cambio de actitudes de los agentes educativos pero también de la sociedad en general.

Al parecer el agente educativo más importante para lograr estos cambios en las aulas, será el docente, debido a que por un lado será tomado como un modelador de conductas para los alumnos, pero también será el quien parta de las modificaciones realizadas en las políticas educativas nacionales para hacer cambios en sus planeaciones didácticas y con ello alcanzar los objetivos planteados en educación a nivel internacional.

Capítulo II.

Las Prácticas Docentes

Este capítulo inicia resaltando la importancia que tienen los docentes de manera general en el proceso de enseñanza –aprendizaje, puesto que son ellos los principales responsables de promover el aprendizaje de calidad en el alumnado, por lo que se vuelve necesario conocer la manera en que están llevando esto a cabo, es decir, saber cómo realizan su práctica pedagógica. En ella se encuentran implicados al menos dos aspectos, uno referente a la formación inicial y continua del docente y el otro relacionado a las características de personalidad, ideología y valores que de manera individual posee cada uno.

Por lo tanto existen diversas prácticas pedagógicas, aquellas que promueven el alcance de los objetivos de un aprendizaje de calidad se denominan “Buenas Prácticas”. En seguida se mencionan tres modelos de estas prácticas: el primero de ellos propuesto por Danielson (2007), en el que las buenas prácticas se clasifican en cuatro dominios; el segundo es el propuesto por Bain (2007), quien define seis características de un profesor excelente; finalmente el tercer modelo es propuesto por Perrenoud (2005), quien menciona que son diez las competencias que debe poseer un docente para realizar la enseñanza.

Para finalizar este capítulo se retoman algunas de las características planteadas por diversas investigaciones sobre las prácticas docentes inclusivas, así como su relación con las buenas prácticas identificando que aunque existen semejanzas entre estas y las buenas prácticas, también hay aspectos importantes en los que se diferencian.

2.1 Prácticas docentes.

En el proceso de educación son tres los agentes que tendrán un papel especialmente cercano en lo que respecta al desarrollo de las capacidades del alumnado, estos agentes son: la familia, los docentes y la institución educativa, cada uno de ellos lo realizará de manera diferente.

Se vuelve necesario privilegiar el papel que fungen los docentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues más que ser transmisores de conocimientos, son un modelo que

influirá de manera continua y directa en el desarrollo del alumnado, al respecto la UNESCO (2014, p.5) menciona que:

Un sistema educativo es apenas tan bueno como sus docentes. Liberar su potencial es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje. Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes y se deteriora en caso contrario [...]. Sin embargo, los docentes no pueden cargar con toda la responsabilidad, puesto que estos solo pueden esmerarse en el contexto apropiado, con planes de estudios bien concebidos y estrategias de evaluación que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.

Será a través de la formación inicial que a los docentes se les proporcionarán las herramientas para responder de manera efectiva o no, a las exigencias que se susciten dentro del contexto educativo, por lo que esta formación no sólo se debe enfocar en la adquisición de conocimientos para impartir una disciplina (Matemáticas, Biología, Física, Español, etc.), sino que también a lo largo de esta, los docentes deberán desarrollar y/o mejorar habilidades y actitudes sobre su práctica pedagógica, que Díaz (2006, p.90) define como la “actividad diaria que desarrollan los docentes en las aulas, que se encuentra orientada por un currículo y cuyo propósito es la formación de los alumnos”.

Complementando lo anterior Alvarado (2013, p.103) define las prácticas pedagógicas como “el eje que articula todos los mecanismos de influencia educativa para provocar intencionalmente, aprendizajes significativos”, implicando que serán estas en las que se basará el actuar en favor de la enseñanza y el aprendizaje de calidad.

Por otra parte Zuluaga (1987 citada en Alvarado, 2013, p. 103) menciona a la práctica pedagógica como:

Una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas; las prácticas de enseñanza, en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Las definiciones anteriores muestran que las prácticas docentes son un conjunto de acciones que llevan a cabo los docentes con relación directa al trabajo que realizan en el aula, las cuales implican constante reflexión y análisis de su parte, con el objetivo de mejorar la enseñanza.

Las prácticas pedagógicas se ven influidas por diversos factores que pueden clasificarse como externos e internos. Los primeros están relacionados con las condiciones en las que se suscita la enseñanza, por ejemplo: la organización del espacio arquitectónico del salón y de la institución en general, la distribución de las actividades administrativas de la institución, los materiales didácticos, número de alumnos, clases que imparte el docente, si tiene algún cargo administrativo o si realiza alguna actividad extra escolar dentro de la institución educativa. Los factores internos, son aquellos que están relacionados con aspectos de la personalidad, de las habilidades y/o capacidades de cada docente. Estos últimos se pueden separar en dos subgrupos. El primero se relaciona a la formación docente, ya sea inicial o continua, por mencionar algunos ejemplos, se encuentran: el nivel educativo al que impartan clases, el nivel académico que posean, los cursos de actualización para la mejora de su didáctica. Mientras que el segundo subgrupo se vincula con los aspectos que involucran la personalidad de los docentes, es decir, las actitudes, creencias y valores individuales.

Ambos subgrupos se encuentran íntimamente ligados, puesto que aquel docente que presente una actitud de cambio e innovación ante el proceso educativo será capaz de buscar y complementar su formación y con ello mejorar la calidad de la enseñanza y por tanto del aprendizaje de todos los estudiantes. Por el contrario, si en el docente permea la idea de que su deber es ser el trasmisor de información, evitará participar de forma activa para lograr calidad en el aprendizaje de todos los alumnos. Lo anterior implica como dice Fernández (2013) que los docentes sean coherentes entre lo que piensan y hacen, lo cual favorecerá o perjudicará su práctica pedagógica.

Cada profesor realizará una práctica docente única y adecuada a sus características de personalidad que de acuerdo con Alvarado (2013, p.104) “tendrá éxito, cuando se tenga claridad sobre los procesos de enseñanza y las dinámicas sociales en las que están insertos los profesores y estudiantes, cuando muestre coherencia con la propuesta educativa adoptada en una institución”, esta coherencia permitirá el adecuado desarrollo del estudiantado en la sociedad en la que vive.

2.2 Buenas prácticas docentes.

De manera constante se realiza la búsqueda de acciones cuyo fin sea la mejora de la enseñanza, esto ha favorecido el desarrollo de investigaciones a través de las que se han ido incorporado conceptos, como *calidad, eficacia, competencias, buenas prácticas*, entre otros, al ámbito educativo, que servirán para identificar qué tan adecuada es la enseñanza y por ende los aprendizajes adquiridos.

El concepto de *buenas prácticas* aparece usualmente en el sector empresarial, donde se definen como “experiencias con buenos resultados y que se orientan a soluciones concretas y efectivas que posibilitan una mejora en el desempeño” (Armijo 2004 citado en Jeri 2008, p.31)

En el ámbito educativo el concepto de buenas prácticas surge en los años noventa Marquès (2002 p.7 citado en Amores y Ritacco, 2012, p. 158) las define como:

Las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logran con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes.

Por otro lado, De Pablos y Jiménez (2007, citados en Durán 2014, p. 14) definen a las buenas prácticas docentes como “un proceso de cambio que debe incidir en las formas de construcción del conocimiento, en la configuración de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje y en la transformación de la cultura de la Academia y del docente”.

La UNESCO, en el marco de su programa *MOST (Management of Social Transformations)*, trata de establecer cuatro características de las buenas prácticas docentes: la primera es que sean innovadoras (desarrolla soluciones nuevas o creativas), la segunda es que sean efectivas (demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora), la tercera es que sean sostenibles (pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos) y finalmente la cuarta se refiere a que sean replicables (serán modelos para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares) (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012)

Relacionado a esto Jerí en su artículo “*Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento*” publicado en 2008, menciona que el Programa de

Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) publicó una compilación de buenas prácticas docentes realizadas en 18 países, las cuales se dividen por áreas: la formación docente, la gestión, los materiales curriculares, el mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura escolar, la incorporación de las nuevas tecnologías, y los sistemas de evaluación.

Las buenas prácticas tratan de contestar la pregunta ¿Cómo se podría responder de mejor manera a las necesidades de los estudiantes y obtener con ello óptimos resultados? Estos resultados se medirán a través de las diversas pruebas que se aplican tanto a nivel nacional como internacional a los alumnos de diferentes niveles educativos, las cuales que muestran de manera indirecta acciones que se han implementado para mejorar la educación en los diversos países, es decir, los resultados serán considerados indicadores de la calidad educativa.

A partir de lo anterior se puede concluir que una buena práctica docente será un modelo a través del cual los profesores podrán guiar su actuar dentro del aula, el cual deberá de haber demostrado ser exitoso para mejorar el proceso de enseñanza y por ende el de aprendizaje, lo cual será reflejado en los resultados obtenidos por el alumnado en las diversas pruebas aplicadas por los organismos gubernamentales.

Existen diversos autores (Bain, 2007; Danielson, 2007 en PREAL, 2011; Perrenoud, 2005) que se han interesado en conocer cuáles son algunas de las características de las buenas prácticas docentes, lo que los ha llevado a realizar investigaciones en diversos contextos, a partir de las cuales han propuesto algunas acciones que debe de llevar a cabo un buen docente.

2.2.1 Los cuatro Dominios de una Buena Enseñanza.

Es en el “*Marco de la Buena Enseñanza*” publicación realizada en Chile durante 2011, donde se retoma a Danielson (2007) quien propone una serie de cuatro dominios en los que desglosa criterios o características con los que cuenta un docente que realiza buenas prácticas educativas.

En el primer dominio (Dominio A), conocido como “Preparación de la enseñanza”, se ubican los criterios que se enfocan tanto a la disciplina que enseña el docente, como a los principios

y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, es decir, es de carácter técnico puesto que se enfoca en los aspectos curriculares y de formación con los que el docente cuenta.

El segundo dominio (Dominio B) “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, se refiere al entorno del aprendizaje, es decir, al ambiente y clima de convivencia que genera el docente dentro del aula, entre docentes y estudiantes, como entre los alumnos, ya que esta convivencia será un factor que influirá de manera importante en la calidad del aprendizaje.

En cuanto al tercer dominio (Dominio C), “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, se puede decir que se enfoca en los aspectos que posibilitan el compromiso real de los alumnos con sus aprendizajes. Estos aspectos abarcan desde proporcionar los recursos y apoyos pertinentes a cada alumno hasta la participación activa del docente en clase.

Finalmente, el cuarto dominio (Dominio D) denominado las “Responsabilidades profesionales”, se enfoca en los aspectos del quehacer docente que van más allá del trabajo en el aula y que involucran, la interacción y comunicación con la comunidad educativa, así como la reflexión sobre su papel tanto fuera como dentro de la institución educativa. En la **Tabla 3** se muestran los criterios de cada uno de los dominios.

Tabla 3. Dominios y criterios para la *Buena Enseñanza* de Danielson.

Dominio	Criterios
A. Preparación de la enseñanza	A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña. A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido
B. Creación de un ambiente propicio	B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	<p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>
D. Responsabilidades profesionales	<p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes</p>

Fuente: Elaborado a partir de Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2012)

2.2.2 ¿Qué hacen los mejores profesores?

Ken Bain, es otro autor que hace mención a las buenas prácticas docentes, en su caso basándose en el trabajo de profesores universitarios. Propone que un docente excelente será aquel que tiene “éxito en ayudar a los estudiantes a aprender” (Bain, 2007, p.15) y plantea de manera general seis características de una práctica docente excelente, las cuales se relacionan con:

1. *Lo que saben y entienden los docentes.* Se refiere a que el profesorado posee un conocimiento completo y actual de la disciplina que imparte, apoyándose de este para desarrollar técnicas que otros pueden emplear para comprender e incrementar algunas capacidades, con lo cual fomenta la construcción del propio conocimiento y aprendizaje tiene una influencia duradera en la manera en que el estudiantado piensa, actúa y siente. El docente posee además la capacidad de pensar metacognitivamente sobre su enseñanza, lo que ayuda a buscar constantemente alternativas para mejorar su práctica docente.
2. *La manera en que preparan su docencia.* Para los docentes tanto las clases como cualquier situación relacionada a ellas implica una exigencia intelectual, en la cual a partir de preguntas que ellos mismos se plantean diseñan su intervención, estas preguntas se relacionan de manera directa con los objetivos de aprendizaje, lo que provoca que se enfoquen en las técnicas que favorecen su alcance, para Bain (2007,

p.63) los profesores “planificaban hacia atrás, es decir, comenzando con los resultados esperados”.

3. *Lo que los docentes esperan de los estudiantes.* Esta característica se refiere a las expectativas que tienen los docentes respecto a los estudiantes que para Perrenoud implica “esperar más”, es decir, existe la idea en los excelentes docentes que los alumnos pueden hacer más de lo que muestran, de acuerdo con las capacidades individuales de cada estudiante.
4. *Lo que los docentes hacen cuando enseñan.* Los docentes excelentes crean un “entorno para el aprendizaje crítico natural”, es decir, enfrenta a los alumnos a problemas importantes o atractivos que plantean un desafío. Para ellos esto implicará el uso de diversas técnicas y métodos para conseguir la atención de los estudiantes, la búsqueda de compromiso y la promoción de un aprendizaje fuera de las aulas. Otros aspectos se refieren por ejemplo a tener una buena oratoria, un lenguaje cálido, con explicaciones claras y permitir que los estudiantes participen.
5. *La forma en que los docentes tratan al alumnado.* Se da por hecho que los alumnos quieren estudiar por lo que los docentes se muestran abiertos, con una actitud honesta, de humildad, cortesía y dignidad, es decir, sin importar las características de personalidad de cada docente, este promueve un trato hacia el alumnado caracterizado por confianza y amabilidad.
6. *La manera en que comprueban el progreso y evalúan los resultados.* La manera en que los docentes excelentes realizan una evaluación se basa en el planteamiento de objetivos claros y se realiza de manera sistemática, lo cual permite de manera oportuna implementar los cambios necesarios para mejorar el aprendizaje.

2.2.3. Competencias para Enseñar.

A partir de una guía de competencias para la formación continua propuesta en Ginebra durante 1996 en la cual participó Philippe Perrenoud, esboza una serie de diez competencias globales para ayudar a los profesores a mejorar su enseñanza. Define como competencia a la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a situaciones” (Perrenoud, 2005, p.11), lo que implica que la adopción de estas competencias en la propia

enseñanza dependerá en cierta medida de las características de cada docente y de la situación a encarar. A continuación se enlistan las diez competencias globales propuestas y sus competencias específicas:

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje.* Se refiere a la elaboración de situaciones didácticas óptimas para los estudiantes, aplicando diversos métodos en el momento adecuado, creando situaciones de aprendizaje “amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas” (Perrenoud, 2005, p. 19). Sus competencias específicas son:
 - Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos a enseñar y traducir está en objetivos de aprendizaje.
 - Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
 - Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.
 - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
 - Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes.* El docente concibe una enseñanza a largo plazo, en la que las decisiones que tome en cualquier momento deben dirigirse al aumento óptimo de los aprendizajes. Como competencias específicas tiene:
 - Concebir y hacer frente a situaciones-problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
 - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
 - Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
 - Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
 - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:* esta competencia se refiere al uso de todos los recursos disponibles, lo que implica una organización del

trabajo en clase de una manera distinta y así todo el alumnado adquirirá diversas habilidades. Son cuatro las competencias específicas implicadas:

- Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.
- Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio.
- Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

4. *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.* Esta competencia menciona que en la medida de lo posible el involucrar al alumnado en sus aprendizajes tendrá una función motivadora, la cual fomentará cambios en su desempeño académico. Para lo cual el docente deberá :

- Fomentar el deseo de aprender, explicitar su relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar, y desarrollar la capacidad de autoevaluación del alumnado.
- Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de centro) y negociar con ellos varios tipos de reglas y obligaciones.
- Ofrecer actividades de formación opcionales, “a la carta”.
- Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

5. *Trabajar en equipo:* Esta competencia hace referencia al trabajo que realizará el docente en conjunto con otros profesionales de la educación (la cooperación profesional), cuyo objetivo es el desarrollo del estudiantado. Las competencias específicas implicadas son:

- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar el equipo pedagógico.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

6. *Participar en la gestión de la escuela.* Aquí se hace explícita la función administrativa que pueden tener los docentes así como los diversos agentes educativos respecto a la organización en la institución educativa, incluyen competencias como :
- Elaborar, negociar un proyecto institucional.
 - Administrar los recursos del centro.
 - Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).
 - Organizar y hacer evolucionar, en el mismo centro, la participación de los alumnos.
7. *Informar e implicar a los padres:* Los docentes deberán de tomar en cuenta que los padres poseen un papel importante como colaboradores en el proceso de educación, el implicarlos aumentará a la motivación del estudiantado. Por ello los docentes deberán:
- Favorecer reuniones informativas y de debate.
 - Dirigir las reuniones.
 - Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. *Utilizar las nuevas tecnologías.* Se refiere a la uso por parte de los docentes de diversos dispositivos que mejoren la comunicación, la forma de trabajo, de decidir y pensar en el proceso de educación, para lo cual deben de tomar en cuenta los conocimientos en informática del alumnado. Las competencias específicas que involucra son:
- Utilizar los programas de edición de textos.
 - Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.
 - Comunicarse a distancia a través de la telemática.
 - Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza
9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:* implica que los docentes deben hacerse cargo de aquellas situaciones problemáticas o no, relacionadas con su profesión, tomando en cuenta los valores desarrollados en la sociedad en la que viven,

“no se trata solamente de inculcar un modelo para que los alumnos <<lo lleven consigo en la vida>>, sino de aplicarlo << aquí y ahora>> a la vez para hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos” (Perrenoud, 2005, p. 123). Esta competencia implica:

- Prevenir la violencia en la escuela o en la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- Participar en la creación de reglas de vida común referentes a las reglas de la disciplina en el centro, las sanciones, la apreciación de la conducta.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.

10. *Organizar la propia formación continua.* Aquí se hace hincapié en el hecho de que los recursos cognitivos del docente deberán de estar al día, adaptados a las condiciones de su trabajo actual, además de la elección de algún curso para mejorar su práctica, debe de:

- Saber explicitar las propias prácticas.
- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo
- Aceptar y participar en la formación de los compañeros

Se puede observar en lo planteado por los autores (Bain, 2007; Danielson, citada en PREAL; 2011; Perrenoud, 2005) que existen varias semejanzas de lo que consideran una buena práctica docente. Es importante destacar que estos autores en primer lugar conciben al docente como un facilitador del aprendizaje, lo cual promueve que el alumno tenga un papel activo para lograr las metas del aprendizaje. En la **Tabla 4** se presentan a manera de resumen las principales características de los tres enfoques planteados anteriormente.

Tabla 4. Características de las buenas prácticas docentes: por autores.

Autor	Características de la buenas prácticas docentes
Danielson, C	Dominio A “Preparación de la enseñanza” Dominio B “Creación de un ambiente propicio” Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” Dominio D “Responsabilidades profesionales”
Bain, K	1. Lo que saben y entienden los docentes. 2. La manera en que preparan su docencia. 3. Lo que los docentes esperan de los estudiantes. 4. Lo que los docentes hacen cuando enseñan. 5. La forma en que los docentes tratan al alumnado. 6. La manera en que comprueban el progreso y evalúan los resultados.
Perrenoud, P	1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión 10. Organizar la propia formación continua.

Fuente: Elaboración propia

De manera general los tres autores consideran que el docente debe de tener habilidades para la preparación de la enseñanza, la cual se relaciona con el manejo de los conocimientos sobre la disciplina, la organización y coherencia en los contenidos a tratar, así como el planteamiento de los objetivos a alcanzar. Estas características Danielson las ubica en el Dominio A “Preparación de la enseñanza”, mientras que para Perrenoud pertenecen a la competencia de “Organizar y animar situaciones de aprendizaje” y para Bain se relacionan con “lo que saben y entienden los docentes” y con “la manera en que preparan su docencia”.

Otra semejanza que se puede observar en los tres enfoques es que dentro de una buena enseñanza es importante considerar diversos métodos para llevarla a cabo, los cuales además de implicar un reto para los estudiantes deben de ser coherentes con los objetivos a alcanzar. Danielson por ejemplo incluye este aspecto en el Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, mientras que Bain lo establece como la cuarta característica que se relaciona con “lo que los docentes hacen cuando enseñan” y Perrenoud la ubica en la competencia global de “Elaborar y hacer evolucionar dispositivo de diferenciación”

Por otro lado Danielson y Bain a diferencia de Perrenoud plantean que es importante establecer un ambiente adecuado en el que se favorezca la enseñanza, es decir, dentro del aula debe de haber un clima de confianza, amabilidad y respeto que favorezca la convivencia

entre el alumnado, pero también entre alumnado y los docentes, Bain la denomina como “la forma en que los docentes tratan al alumnado”, mientras que Danielson ubica esta característica en el Dominio B “Creación de un ambiente propicio”.

Danielson y Perrenoud consideran como característica importante de buenas prácticas docentes aspectos relacionados con el ejercicio de ético de la profesión, así como la promoción del trabajo en conjunto con otros profesionales de la educación, con los padres de familia en el proceso de educación y la responsabilidad de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, Danielson los ubica en el Dominio D “responsabilidades profesionales”, mientras que Perrenoud las incluyen dentro de las competencias: 4 (implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajos), 5 (Trabajar en equipo), 7 (Informar e implicar a los padres) y 9 (afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión).

Por otro lado Perrenoud y Bain al hablar de evaluación mencionan que se debe de realizar de manera ordenada y progresiva, facilitando así el poder hacer los cambios pertinentes y de manera oportuna y no se centra en la progresión de la adquisición de diversas habilidades. Mientras Bain la ubica como la sexta característica que se refiere a “la manera en que comprueban el progreso y evalúan los resultados”, Perrenoud la sitúa dentro de la segunda competencia “Gestionar la progresión de aprendizajes”.

Para finalizar este análisis se denota que existe una serie de competencias que sólo son tomadas en cuenta por Perrenoud que son las que ubica como las competencias 6 (participación del docente en la gestión de las escuela), la 8 (uso de nuevas tecnologías) y la competencia 10 que se refiere a la organización de la propia formación continua.

Resulta innovador el concepto de buenas prácticas en educación, que de manera general se refiere a aquellas acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz y que pueden ser “compartidas, difundidas e implementadas en aras de los objetivos de calidad y equidad que proponen los acuerdos internacionales de la última década” (Jerí ,2008, p.37).

Como se puede notar las características de un buen docentes que proponen por los autores ya mencionados, incluyen tanto habilidades relacionadas con la formación inicial docente como son el contenido, planeación y evaluación de las clases, como las actitudes de adoptan hacia el alumnado, hacia su práctica pedagógica, pero también a su relación con otros agentes

educativos como son la familia y otros profesionales de la educación, el desarrollo de estas requerirá de una práctica constante.

2.3 Prácticas docentes inclusivas.

A partir del planteamiento sobre el enfoque de Educación Inclusiva se han realizado diversas investigaciones, en las cuales se pretende poner sobre la mesa las características de escuelas, aulas y prácticas docentes con orientación inclusiva. Estos estudios han tenido alcances muy amplios, puesto que han utilizado metodologías cuantitativas y cualitativas, se han realizado en diversos países y con diferentes niveles educativos, por lo que se considera importante recuperar las características que suelen observarse de manera constante en algunas de estas investigaciones.

De manera general el *Index* para la inclusión cuenta con un apartado, que se muestra en la **Tabla 5**, que se denomina “Desarrollo de prácticas inclusivas” en el cual se muestran de manera más estructurada las características que tienen las prácticas docentes inclusivas, así como algunas otras relacionadas a la institución que servirán para promover la participación de todo el alumnado.

Tabla 5. Extracto del Index por la inclusión referente al desarrollo de prácticas inclusivas.

DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	
	Orquestrar el aprendizaje
Sección C.1	C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos. C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes. C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia. C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora. C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes. C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo. C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración. C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos. C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.
	Movilizar recursos
Sección C. 2	C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad. C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente. C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Fuente: Adaptado de Sandoval et al. (2002)

Una de las características que se menciona frecuentemente en estas investigaciones (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 1994 citado en Moriña 2014; Fernández, 2013; Arnaiz, 2003) como parte de una práctica inclusiva es *la capacidad de reflexión sobre la propia práctica docente*, la cual es un proceso que implica una constante crítica que realiza el docente hacia lo que hace en el aula para lograr que los alumnos aprendan, que de acuerdo con Díaz (2002, p.10) si se autodirecciona el docente “podrá repensar su teoría implícita sobre la enseñanza, sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes, lo que facilitará una reconstrucción de su visión y eventual actuación en el aula”.

Entonces a partir de la reflexión, el docente podrá llevar a cabo la *planificación de la enseñanza* la cual es un aspecto fundamental, que permitirá al docente tener un esquema con el que orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ainscow, et al, 1994 y Eggertsdórttir et al., 2001, citados en Moriña, 2004).

Para que se considere inclusiva, la planeación requiere de cambios los cuales permitirán atender a la diversidad del alumnado (Arnaiz, 2003). En ella se deben de precisar los objetivos, los contenidos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, metodología y evaluación de acuerdo con los contenidos que el docente considere pertinentes a enseñar, tomando en cuenta los niveles, las características y necesidades de los alumnos (Fernández, 2009), en otras palabras, en la planificación coinciden dos aspectos uno relacionado con factores del desarrollo del aprendizaje y el otro se refiere a las similitudes y diferencias que tienen los alumnos (Muntaner, 2014), todo ello se debe de llevar a cabo considerando los procesos de interacción que suceden en el aula, con el fin de fomentar la participación activa y la toma de decisiones del alumnado. Por lo tanto la planificación en una práctica docente inclusiva “una tarea compleja que implica organización, preparación y poner en práctica nuevas estrategias y recursos, a la vez que se procura un ambiente responsable y sensible” (Fernández, 2009, p. 90).

Para lograr una planificación inclusiva es necesario que se encuentre basada en un *currículo común, flexible y abierto*, a través del cual se diseñan el conjunto de tareas que el docente llevará a cabo, las cuales serán adecuadas a las peculiaridades de sus destinatarios (Fernández, 2009). Existen características que plantea León (2012) como básicas de un curriculum inclusivo, en el cual se deben de integrar los diferentes ritmos y formas de

aprendizaje de los alumnos, garantizando así la igualdad de oportunidades para todos, por lo que es necesario que el curriculum se adecúe a la realidad de cada Centro y aula, promoviendo valores como la tolerancia y aceptación, lo que conllevará a la formación de una cultura más tolerante y sensible hacia las diferencias que existen en la escuela, promover diversas competencias para lograr objetivos, centrarse en el alumno posibilitando con ello su aprendizaje y participación activa (Muntaner, 2014), lo cual a su vez favorecerá el desarrollo académico, siempre y cuando el docente realice las modificaciones considerando la diversidad de estos. Lo que indica que cada alumno desarrollará, en la medida de sus capacidades y de acuerdo a los apoyos proporcionados, competencias tanto cognitivas como sociales, con las que podrá desenvolverse de mejor manera en su contexto social y cultural.

Otra característica que se puede observar en una práctica docente inclusiva, es el desarrollo de *diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje* que le permitan atender a todo el alumnado, de acuerdo con Fernández (2009) se trata de proporcionar a cada estudiante una manera óptima para aprender de acuerdo con sus capacidades, lo que permitirá una enseñanza efectiva, en la que los estudiantes se involucren para que puedan alcanzar metas y con ello reducir las BAP. Para poder implementar o diseñar estrategias amplias e innovadoras Muntaner (2014) y Poter (2005, citado en León, 2012), mencionan que los docentes deberán de hacer uso de su creatividad.

Dentro de estas estrategias que favorecen la práctica docente inclusiva constantemente se encuentra el *fomento del aprendizaje cooperativo*, que se refiere a la manera en que se organizará al alumnado para realizar las actividades, favoreciendo la participación y el aprendizaje de todos, con lo que se facilita la atención a la diversidad y se disminuye la segregación del alumnado más vulnerable (Arnaiz, 2003; León, 2012; Muntaner, 2014), estableciendo relaciones entre el alumnado de ayuda y solidaridad.

Para poder llevar acabo el aprendizaje cooperativo es importante que el docente estructure de manera adecuada el trabajo a realizar y los alumnos trabajen estableciendo interdependencia positiva (Arnaiz, 2003). De acuerdo con Gutiérrez, Yuste y Borrero (2012) el aprendizaje cooperativo debe de caracterizarse por la distribución heterogénea del alumnado en equipos, promoviendo la diversidad como valor, donde la participación es equitativa y entre mayor sea se producirán resultados y aprendizajes más variados.

Algunas de las ventajas del aprendizaje cooperativo (León, 2012), en cuanto al alumnado son que existe un mayor rendimiento intelectual, incrementa su autoestima, muestran mayor compromiso para realizar el trabajo, así como mayores expectativas de aprendizaje, y estimula el desarrollo de actitudes positivas. Con respecto al profesorado se observa que le ayuda a organizar las actividades, aumenta su entusiasmo con su labor y permite dedicar mayor tiempo a la planificación del curriculum a través, por ejemplo, de la enseñanza entre compañeros.

En la actualidad, el uso de la Tecnologías de la Comunicación (TIC's) es inevitable y más aún en las aulas, donde se incluyen herramientas como equipos de cómputo, dispositivos celulares, proyectores, etcétera. La incorporación de estas ha favorecido algunos cambios, el primero de ellos es que se cuenta con mayor accesibilidad a la información, y por otro lado un cambio en el rol del docente y el alumnado, puesto que ahora el alumno podrá involucrarse de manera activa en su aprendizaje (Arnaiz, 2003; Fernández, 2009, 2013). El uso de estos recursos didácticos favorecerá en los alumnos el desarrollo de habilidades que van desde el manejo de estos dispositivos, la búsqueda, análisis y síntesis de la información hasta el aprendizaje autónomo, es decir, la incorporación de las TIC's "implica un nuevo modo de enseñar y aprender que afecta al planteamiento conjunto de la educación" (Casanova, 2011, p. 194).

Aunados a lo anterior, en una práctica docente inclusiva se consideran importantes aquellas estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo, es decir, las situaciones problema que les sean planteadas a los alumnos deben estar vinculadas con su vida cotidiana (Arnaiz, 2003; Casanova, 2011). Estas situaciones aunque deben de representar un reto para el alumnado no deben de sobrepasar sus capacidades, sino resultaran frustrantes provocando que se desmotiven, por ello es muy importante que el docentes identifique los conocimientos previos del alumno y partiendo de estos proporcione los recursos para apoyar su aprendizaje (Fernández, 2009).

La enseñanza dentro de las prácticas docentes inclusivas debe tener un enfoque globalizador y disciplinar. Por una parte el enfoque globalizador pretende organizar los contenidos del curriculum para facilitar la comprensión del aprendizaje, es decir, los contenidos deben de estar articulados a partir de situaciones, problemas, soluciones o cuestiones generales. Mientras que el enfoque disciplinar permite centrar esos contenidos en áreas de aprendizaje,

permitiendo profundizar, lo suficiente lo cual es muy útil en el nivel medio superior (Casanova, 2011; Muntaner, 2014).

De manera general el lenguaje que utilice un docente será un mediador importante tanto para el clima que se genere en el aula como para que el alumno pueda comprender los contenidos presentados. Será por medio de este que el docente se da cuenta si el alumno ha entendido las instrucciones antes de iniciar una tarea, facilitando su realización, por ello el lenguaje en una práctica docente inclusiva debe ser claro, asertivo y adecuado al nivel de comprensión de los alumnos, es decir, debe de evitar etiquetar a los alumnos a partir de un error cometido, promoviendo el uso de estos errores como un área en la que se puede continuar trabajando (Fernández, 2009).

Otra característica es que el docente se vuelve el responsable de crear un clima en el aula, que como menciona Moliner (2008) cuya principal característica sea la *aceptación a la diferencia*, es decir, un clima de confianza, motivador, donde se provean los medios necesarios para que el alumno despliegue sus potencialidades, facilitando la expresión de los puntos de vista de los alumnos. Por ello la labor del docente será promover, valorar y tomar en cuenta estas opiniones y que con ellas los alumnos creen significados propios, promoviendo así un aprendizaje más significativo, la reflexión, actitudes de tolerancia, la aceptación y el respeto por sus pares, donde no haya espacio para la burlas u ofensas, lo que facilitara el desarrollo de vínculos interpersonales incrementando así la confianza en el alumnado (Fernández, 2009, 2013).

Finalmente dentro de cualquier práctica pedagógica se encuentra la evaluación, la cual desde el enfoque inclusivo debe de ser *constante y progresiva con respecto al propio alumno* (Blanco, 2005; Fernández, 2013; León, 2012), esto conlleva a una perspectiva personalizada de las habilidades del alumno. También, debe enfocarse en el desarrollo, es decir, enfatizar que además de obtener conocimientos cognitivos, se amplían habilidades y actitudes que favorecen el desarrollo social del alumnado. Por lo tanto, en esta evaluación se tomaran en cuenta tanto los conocimientos didácticos, las relaciones interpersonales, actitudes y valores, así como la toma de decisiones, adoptadas durante la implementación de la didáctica, teniendo en cuenta los conocimientos y habilidades de cada estudiante, debido a que cada uno posee un propio bagaje de información (Fernández (2013). Se deberán establecer, de

manera clara, los criterios a partir de los cuales se va a llevar a cabo la evaluación permitiendo a los alumnos saber qué es lo que se espera de ellos y las diversas actividades a realizar.

Una evaluación inclusiva, se caracteriza por ser consensuada entre estudiantes y docentes (Alvarado, 2013), es decir, se debe de involucrar al alumnado en su proceso de evaluación, utilizando distintas formas de hacerla, que incluyen la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, promoviendo así una retroalimentación objetiva y permitiendo un proceso de reflexión más completo, en el que se encuentren involucrados diferentes puntos de vista y a partir de esto motivar al cambio. Todo se debe de llevar a cabo dentro de un ambiente de respeto y aceptación a la diversidad.

Otros elementos para decir que la evaluación es inclusiva por un lado se refieren a que debe de realizarse de manera continua, lo que favorecerá la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, ya que se identifican de manera oportuna aquellas áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) en las que se presenta alguna deficiencia, garantizando así una intervención oportuna apoyando a los alumnos que lo requieran (Alvarado, 2013; Arteaga y García, 2008) y por otra parte se deben de utilizar diversas técnicas e instrumentos para realizarla, como pueden ser las observaciones, trabajos por proyectos, exámenes escritos u orales, rubricas, reportes de prácticas, portafolios de evidencias, diarios, exposiciones, maquetas (Casanova, 2011) promoverá el identificar si los alumnos en realidad están aplicando ese conocimiento en diversos contextos.

Por otro lado Blanco (2005) refiere que es muy importante para llevar a cabo las prácticas docentes inclusivas que exista *colaboración de los docentes con otros profesionales de la educación, así como la implicación de los padres de familia* en el proceso de enseñanza, es decir, se trata de establecer un trabajo en conjunto entre los diversos agentes educativos con el fin de apoyar al alumnado en su trayectoria escolar, para realizarlo se requerirá establecer una comunicación constante y de respeto entre los agentes involucrados.

Los contextos en los que desarrollan las prácticas docentes se encuentran en constante cambio, lo que implica que algunas ocasiones los profesionales puede requerir de destrezas o conocimientos que aún no domina, al respecto diversos los autores (Arnaiz, 2003; Blanco,

2005; Casanova, 2011; León, 2012) plantean a la formación continua como un aspecto importante en las prácticas docentes inclusivas.

Una característica de índole personal que favorece la adopción y el desarrollo de las prácticas docentes inclusivas es mostrar una *actitud positiva hacia* estas. Por actitud se entenderán a las percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo, lo cual implicará, tomar una postura, es decir, estar a favor o en contra, a partir de lo cual se realizarán acciones para expresar estos ideales. Entonces una actitud hacia la educación inclusiva se puede definir como el “conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (Granada et al, 2013, p.1).

Para Idol (2006 citado en Granada et al., 2014) la actitud positiva implica un indicador de éxito de las prácticas inclusivas, y se refiere a la actitud que adopten de los miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con NEE y hacia la inclusión. Lo cual coincide con Arteaga y García (2008) cuando mencionan que es muy importante la necesidad de compromiso y actitud positiva hacia la inclusión por parte de los docentes, lo cual implicará un cambio radical y significativo para estos (Muntaner, 2014).

Al respecto Gutiérrez et al (2012, p.112) mencionan que “mantener altas expectativas hacia todo el alumnado supone partir de la base de que todos tenemos capacidades que desarrollar, por lo que todos y todas podemos aprender y mejorar lo máximo”. Lo que implica por parte del docente un compromiso por la inclusión y la aceptación real de todo el alumnado.

Se puede decir que cuando las actitudes que muestren los docentes sean a favor de la educación inclusiva, las prácticas docentes adoptaran el enfoque inclusivo, debido a que los docentes proyectaran sus ideales a través de su comportamiento tanto fuera como dentro del aula, permitiendo así el reconocimiento y aceptación de las diferencias del alumnado. En otras palabras “el desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias” (Fernández, 2013, p. 96), cuyo objetivo principal sea lograr el aprendizaje significativo de todos, trabajando a su vez para de reducir o eliminar las BAP. Como se puede observar las diversas investigaciones realizadas, en lo que respecta a las prácticas docentes inclusivas, proponen aspectos muy similares con los enfoques de buenas

prácticas docentes, una explicación a esto pudiera ser que ambas tienen el mismo objetivo, de mejorar la calidad del aprendizaje en el cual el alumno tiene un papel activo. Al respecto Escudero (2009, p.1) menciona que las buenas prácticas docentes “en los últimos años [...] se han convertido en una perspectiva teórica y práctica aplicada a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas contra la exclusión”, en otras palabras, las buenas prácticas se pueden considerar como una base que dará pie a las prácticas docentes inclusivas, sin embargo no necesariamente las buenas prácticas deberán de considerarse como inclusivas, puesto que la diferencia radica en que estas últimas parten de una reconfiguración del sistema educativo, donde no sólo se centra en el trabajo del profesor, sino que se involucran a los diversos agentes educativos.

Asimismo otra diferencia es que los docentes dentro de la perspectiva inclusiva “asumen un concepto de diversidad amplio” Moriña y Parrilla (2004, citados en León 2012, p. 74), es decir, los docentes muestran una actitud positiva a que todos los alumnos son capaces de aprender y justo será a través del apoyo interno que se les otorgue, que se verán beneficiados todos los alumnos.

En conclusión se puede decir que es de vital importancia, para lograr la calidad en el aprendizaje, prestar atención a la manera en que se están llevando a cabo las prácticas docentes, específicamente si en las aulas se busca adoptar un enfoque de educación inclusiva. Existen muchas similitudes entre las buenas prácticas docentes y aquellas que tienen un enfoque inclusivo, por ello es fundamental que las prácticas docentes inclusivas vayan más allá de las buenas prácticas, ya que aquellas además de promover la reformulación del sistema educativo implican que el docente tenga la idea de que todo el alumnado es capaz de aprender, por lo que deberá de esforzarse, puesto que todos los alumnos al ser diferentes mostraran capacidades y limitaciones diversas, que impactaran en su práctica docente.

El poder identificar la manera en que las prácticas docentes se están llevando a cabo ayudará tanto al profesorado como a otros profesionales de la educación a realizar intervenciones cuyo objetivo sea la promoción de un aprendizaje de calidad, el desarrollo integral del estudiante y por tanto la mejora de las condiciones en que se desenvuelven los agentes.

Capítulo III.

La Educación Media Superior en México: CONALEP

Este capítulo inicia exponiendo los tres tipos de bachillerato que ofrece la Educación Media Superior (EMS) en México, que de acuerdo al tipo de formación son: el Propedéutico/general, el Tecnológico y el Profesional Técnico. El ingreso a cualquiera de estos se encuentra mediado por un examen de conocimientos, que es evaluado y aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS).

Posteriormente se abordan dos políticas educativas importantes en EMS. La primera de ellas es la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y la segunda es la creación de un nuevo Modelo Educativo en 2016. Uno de los objetivos de ambas reformas es impactar de manera positiva en los resultados que obtiene la EMS en dos evaluaciones una de ellas es la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), actualmente denominada Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), que se aplica a nivel nacional y la otra el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que es una evaluación aplica a nivel internacional, donde se evalúan los conocimientos y las capacidades que poseen los estudiantes de bachillerato. Para tener un panorama general de los resultados de estas evaluaciones se muestran los resultados obtenidos en ENLACE desde 2008 a 2013, de PLANEA 2015 y 2016, así como los de PISA de 2006 a 2015.

Por último y debido a la finalidad de esta investigación, se abordan de manera más específica, las características curriculares del subsistema de EMS denominado Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), así como algunas particularidades tanto de alumnos como de los docentes que se encuentran en este subsistema.

3.1. Educación Media Superior en México.

El sistema educativo mexicano se divide en educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Media Superior (EMS) y Educación Superior, y de manera general se encuentra regulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Específicamente la EMS, se caracteriza por ser el nivel educativo que continua al finalizar la secundaria. Su objetivo general es ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos por los educandos, así como prepararlos en diversas áreas, cuyo fin será lograr un mejor desarrollo de la sociedad en la que viven. Tiene una duración de tres años, los estudiantes que lo cursan tienen entre 15 y 17 años de edad, que de acuerdo con el INEGI en la encuesta intercensal realizada en 2015 el 73.2% de los adolescentes mexicanos, es decir, 7 de cada 10 jóvenes cursaban este nivel educativo.

Por el tipo de formación que ofrece se puede dividir en tres grandes modalidades (COMIPEMS, 2017), las cuales poseen características y objetivos propios, que se explican a continuación:

1. *Propedéutico/General.* Se enfoca en la preparación de los alumnos para que continúen estudiando a nivel superior. Los planes de estudio equilibran los contenidos entre las ciencias y las humanidades. Las instalaciones en su mayoría son aulas, cuentan con laboratorios y talleres. Al finalizar los alumnos que cumplen con los requisitos de aprobación, obtienen un certificado que avala la conclusión del bachillerato, con el cual pueden continuar sus estudios a nivel superior.
2. *Tecnológico:* Esta modalidad es de carácter bivalente, es decir, se estudia el bachillerato general y al mismo tiempo una carrera técnica, sus planes de estudio otorgan mayor peso a las materias relacionadas con la carrera técnica, seguidas de las materias científicas y humanísticas. Las instalaciones de estas escuelas en su mayoría son talleres y laboratorios. Al finalizar los alumnos obtienen el certificado de bachillerato y una carta de pasante (siempre y cuando realicen el Servicio Social), una vez cubiertos los requisitos se otorga el título y la cédula profesional de la carrera cursada, las cuales son válidas ante la Dirección General de Profesiones de la SEP.

3. *Profesional Técnico*: Esta modalidad ofrece educación de carácter especializado en diversas profesiones de nivel medio superior, relacionadas con actividades industriales, de producción, la atención a la salud, el comercio, administración, entre otras. Al concluir, los alumnos obtienen el certificado de profesional Técnico-Bachiller, el cual es válido para continuar al nivel superior, una carta de pasante con la cual se les otorga un título, siempre y cuando cumplan con los requisitos necesarios y también se les entrega una cédula de la especialidad cursada, validada por la Dirección General de Profesiones de la SEP.

En México, existen diferentes instituciones educativas de EMS, en las que se ofrecen diversas alternativas culturales, deportivas y de desarrollo profesional, cuyo objetivo es complementar la formación de los educandos. En la **Tabla 6** se muestran cómo se encuentran agrupadas estas instituciones de EMS de acuerdo con la modalidad de bachillerato que imparten.

Tabla 6. Instituciones educativas de bachillerato por tipo de formación.

Modalidad de Bachillerato	<i>1Fuente</i>	Instituciones
Propedéutico/ General		<ul style="list-style-type: none"> • Colegio de Bachilleres (Colbach) • Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB) • Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem-SE) • Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales (SE) • Bachilleratos estatales • Preparatoria Federales • Bachilleratos de Universidades (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades) • Telebachilleratos Comunitarios (SE)
Tecnológico		<ul style="list-style-type: none"> • Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-DGETA) • Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-DGETI) • Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-DGETI) • Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN) • Centro de Estudios Tecnológicos (CET-IPN) • Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTEM-SE) • Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT-SE) • Centro Multimodal de estudios científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales (CMECyTMAC-DGECYTM)
Profesional técnico		<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

Fuente: Elaborado a partir de COMIPEMS (2017)

Las demandas educativas relacionadas con EMS, han ido incrementando con el paso del tiempo, en un principio cada una de las escuelas públicas de EMS establecía los criterios para aceptar o rechazar a los estudiantes. Es a partir de 1996 que como una forma de controlar la demanda y oferta de EMS, las diversas instituciones de EMS de la Ciudad de México junto

con las autoridades educativas Federales y del Estado de México realizaron un convenio en el cual se estableció que para ingresar a cualquier institución pública de EMS de manera anual se realizaría un concurso de asignación, el cual consiste en un examen general de conocimientos y a partir de los puntajes obtenidos en este y los requisitos establecidos por cada opción educativa, los aspirantes serían asignados a alguna institución.

Este proceso llevo a la formación de la COMIPEMS, instancia encargada de publicar la convocatoria así como los resultados del examen, que trabaja en conjunto con el CENEVAL, el cual se encarga de la elaboración y calificación de dicho examen. En la COMIPEMS se encuentran adscritas las diferentes instituciones educativas, que se muestran en la **Tabla 7**.

Tabla 7. Instituciones adscritas en la COMIPEMS

Institución educativa	Escuelas pertenecientes
Colegio de Bachilleres (Colbach)	• Colegio de Bachilleres (Colbach)
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	• Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
Dirección General del Bachillerato (DGB)	• Centros de Estudios de Bachillerato (CEB)
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	• Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	• Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) • Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS)
Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CYTM)	• Centro Multimodal de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	• Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) • Centro de Estudios Tecnológicos (CET)
Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE)	• Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) • Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem) • Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (CONALEP) • Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) • Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales • Telebachillerato Comunitario
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)	• Escuela Preparatoria (Plantel Texcoco)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	• Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) • Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

Fuente: Elaborado a partir de COMIPEMS (2017)

De acuerdo con el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (SNIEE), un portal creado por SEP, donde se pueden consultar diversos datos estadísticos correspondientes a los diferentes niveles educativos en México, para el ciclo escolar 2015-2016, en el país existían un total de 20, 383 escuelas en las que se puede cursar los estudios

de nivel medio superior, a las cuales asistían 4, 985, 080 alumnos, de los cuales 2,484, 525 eran hombres y 2, 500, 555 mujeres. En estas escuelas había un total de 422,001 docentes, de los cuales 220,608 eran hombres y 201,393 mujeres.

Señala (SEP, s.f) que en todo el país existen 13,644 las instituciones de EMS públicas, a las que asistían un total de 4, 057,227 alumnos, siendo 2, 036,085 hombres y 2, 021,142 mujeres e imparten clase un total 311,757 docentes, siendo el 53.8% hombres y 46.2% mujeres.

Para el mismo ciclo escolar, en la Ciudad de México existían un total 663 escuelas de EMS a las cuales asistían 473,724 alumnos, donde 240,931 eran hombres y 232, 793 mujeres. De total de las escuelas 243 son de carácter público y el resto pertenecen al sector privado. A las instituciones públicas asisten 386,837 alumnos de los cuales 200,074 son hombres y 186,736 mujeres. Siendo la delegación Gustavo A. Madero donde se concentra el mayor porcentaje (13.5%) de las de instituciones de EMS de la Ciudad, debido a que cuenta con 90 planteles, mientras que la delegación Milpa Alta tiene únicamente 10 instituciones de EMS.

Son diversas las instituciones en el país en las que se puede cursar el nivel medio superior, cada una de ellas tendrá características propias dependiendo del tipo de formación que ofrezca, sin embargo a pesar de esta ampliación en cuanto a cobertura, aún existen áreas en las que trabajar puesto que para lograr la cobertura total más del 20% de los jóvenes de este país, por diversas circunstancias relacionadas con sus condiciones socioeconómicas son excluidos de la EMS (Ramón, 2015).

3.2. Políticas Nacionales en Educación Media Superior.

En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que todos los ciudadanos tienen derecho a la educación, de carácter laico, gratuito y obligatorio, será el Estado quien se encargue de impartir el nivel básico (el preescolar, primaria y secundaria). Este artículo constitucional, fue modificado en 2013, dentro de los cambios realizados se incluyen: el carácter de obligatoriedad al bachillerato, el término de “calidad de la educación”, se contempla del fomento de habilidades sociales para promover el desarrollo humano, integrando así el concepto de diversidad y la última modificación se

relaciona con el ingreso de la planta docente en todos los niveles, el cual se realizará a través de concursos de oposición.

Específicamente en EMS, existe una gran diversidad de instituciones y proyectos educativos, que difícilmente se podrían concebir como un sistema integrado, donde lo único que comparten puede ser la población a la que se dirigen y que ayudan a ampliar la cobertura de este nivel educativo (Ramón , 2015). Es en 2008 que la SEP promovió diversos acuerdos para mejorar la EMS del país, con la premisa principal de que el adecuado desarrollo de este nivel educativo “puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo” (Secretaría de Gobernación, 2008a, p.7).

Los acuerdos comprenden aspectos relacionados con la mejora curricular y de la preparación del personal educativo. El primero de ellos es el 442 en el que se plantean los diferentes ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y se configura el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, a través del cual se pretende fortalecer la identidad de la EMS en función de las competencias (genéricas, disciplinares y profesionales). Tendrán como objetivo el “ofrecer opciones pertinentes a los estudiantes con métodos de enseñanza modernos propios de la educación de calidad” (Ramón, 2015, p.281) y entonces resolver los problemas relacionados con la baja cobertura, la eficiencia terminal, los índices de reprobación y deserción en la EMS y en consecuencia dar respuesta a las demandas internacionales de educación.

En el acuerdo 444 (Secretaría de Gobernación, 2008b), se definen las diversas competencias a desarrollar. Las primeras denominadas genéricas son las comunes para todos los egresados de la EMS, su aplicación será importante a lo largo de la vida y permitirán adquirir otras competencias. Las competencias disciplinares serán aquellas que expresan conocimientos, habilidades y actitudes en cada campo disciplinar, se dividen en básicas (comunes en todos los egresados de EMS y se agrupan en cuatro campos: Matemáticas, ciencias, ciencias sociales y comunicación) y extendidas (son más amplias, serán definidas de manera particular por cada subsistema de EMS con base a los campos ya mencionados). Finalmente se encuentran las competencias profesionales, que son las que prepararán a los estudiantes para desempeñarse en su vida laboral, estas se dividen en básicas (aquellas que proporcionan a los

jóvenes formación elemental para el trabajo) y extendidas (preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional).

En el acuerdo 445 (Secretaría de Gobernación, 2008c) se definen los requisitos de los planteles educativos en los que se impartirá EMS, se establecen tres modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta), cinco opciones educativas (presencial, virtual, intensiva, autoplaneada y mixta), así como dos opciones de asesoría académica y certificación de estudios (por evaluaciones parciales y por examen general). Cada una de ellas poseerá sus propias características, en cuanto la trayectoria curricular, los requisitos para obtener la certificación, el perfil de los docentes y alumnos que pueden ingresar a cada modalidad.

Por otro lado y haciendo énfasis en el personal a cargo de las instituciones de EMS, se encuentra el acuerdo 447, en el que se especifican las diferentes competencias docentes de EMS, que se definen como las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social y que consecuentemente precisan su perfil. Estas pueden ser desarrolladas a mediano o largo plazo y con ello contribuir no sólo a la mejora de la educación, sino también a la formación profesional de los docentes. Se establecen ocho competencias docentes (Secretaría de Gobernación, 2008c) que abarcan desde la formación continua y el dominio de los saberes disciplinares hasta la generación de espacios que promuevan el desarrollo integral y sano entre los estudiantes.

Relacionado con el acuerdo anterior, está el número 449 donde se establece el perfil del director de los planteles de EMS (Secretaría de Gobernación, 2008d), donde se especifican cinco requisitos relacionados con su experiencia como docente, su participación en proyectos, el conocimiento del subsistema en el que se encuentra y el tiempo dedicado a la docencia en el plantel.

Finalmente en el acuerdo 480 (Secretaría de Gobernación, 2009), se plantean los 10 requisitos y compromisos que deberán de cumplir las instituciones educativas, públicas o privadas, para ingresar al SNB.

La RIEMS tiene cuatro ejes y cuatro niveles de concreción (SEMS, 2015), el primer eje se refiere a establecer entre las diferentes modalidades de bachillerato un marco curricular común (MCC), que permita que en todas las modalidades se desarrollen competencias básicas en las que se reflejen las habilidades de los estudiantes ya sean generales o profesionales. El segundo eje se relaciona con la definición y regularización de las distintas opciones educativas, en el que se menciona que los egresados de cualquier institución de EMS deberán de dominar las competencias que conforman el MCC.

El tercer eje define los mecanismos de gestión, que delimitan los estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB. Esto mecanismos de acción son: la formación y actualización de la planta docente; la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; la definición de los estándares de las instalaciones y equipamiento; la profesionalización de la gestión escolar: la flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas, y la evaluación para la mejora continua.

Finalmente el cuarto eje se refiere a la certificación del bachillerato con validez nacional , en el cual se menciona que esta certificación contribuirá a que la EMS alcance una mayor cohesión entre los distintos actores, refleja la identidad compartida del bachillerato, además que significará que los tres ejes anteriores se lograron exitosamente.

En cuanto a los niveles de la RIEMS, el primero o interinstitucional, se refiere a que debe de existir un consenso entre las instituciones de EMS en relación con el perfil del egresado y las competencias a desarrollar. El segundo o institucional, menciona que cada subsistema adecua sus planes y programas de estudio, las competencias adicionales y complementarias, así como estrategias congruentes con sus objetivos a las necesidades de su población. El tercero o nivel escuela, se establece que cada plantel adoptará estrategias adecuadas a sus necesidades y posibilidades, para que sus alumnos desarrollen las competencias del MCC. Por ultimo En el cuarto nivel o nivel aula, se especifica que serán los docentes quienes se encarguen de la planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje de acuerdo al MCC cuyo fin sea la generación del perfil del egresado de la EMS.

La RIEMS, no tiene el objetivo de homologar los planes de estudios de las diversas instituciones de EMS, sino más bien promover que los alumnos que asisten al nivel medio

superior posean las competencias básicas para de así desearlo ingresen al nivel superior, es decir, los alumnos independientemente del subsistema de bachillerato que cursen contarán con la preparación académica adecuada para continuar con sus estudios.

Aunado a la implementación de la RIEMS, se encuentra el Modelo Educativo 2016, en el cual se reorganizan los componentes del sistema educativo nacional, así como las principales características del currículo para lo cual se plantean varios ejes (SEP, 2016a). En el primer eje se menciona a la escuela como el centro del sistema educativo, puesto que aquí convergen los diferentes recursos y esfuerzos de los distintos actores educativos. Implica que las escuelas deben de contar con mayor apoyo, tanto en recursos humanos como económicos, y con ellos progresivamente desarrollar en el alumnado y en los docentes las capacidades solicitadas.

El segundo eje se refiere al planteamiento curricular, es decir, aquello que se debe de enseñar. El Modelo promueve el desarrollo del pensamiento complejo, de las habilidades socioemocionales, así como de actitudes deportivas y aquellas relacionadas con la cultura y las artes, con el fin de lograr un desarrollo integral en el que se favorezca la convivencia del alumnado con su entorno.

El tercer eje hace mención a la formación y desarrollo profesional docente, plantea que son necesarios maestros mejor preparados para implementar lo propuesto dentro de las aulas. Colocando un énfasis importante en la formación inicial y continua de los docentes, así como su evaluación.

El cuarto eje hace referencia a la inclusión y equidad, con lo que se busca disminuir cualquier BAP, es decir, independientemente de las características del alumnado, todos contarán con las condiciones necesarias para obtener una educación, cuyo objetivo inicial sea el cambio en beneficio de la sociedad, que se logrará con el apoyo de los elementos del modelo educativo (currículo, directores, docentes, padres de familia, infraestructura, presupuesto, etc.).

El quinto eje se refiere a aquellos principios y mecanismos que permitirán una gobernanza efectiva y el funcionamiento adecuado del sistema educativo, que incluyen la colaboración

de los Gobiernos Federal y Estatal, así como la relevancia del papel que tienen los padres de familia y otros actores sociales en la educación.

Del 2008 a la fecha las modificaciones realizadas a las políticas educativas de la EMS, tienen un impacto en la calidad del aprendizaje, por ejemplo el currículo fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas. Además de esto, otro aspecto a resaltar de estas modificaciones es que se involucra de manera activa a los distintos actores de la educación, principalmente docentes (promoviendo su formación continua) y a los padres de familia.

3.3 Evaluaciones en Educación Media Superior.

En México la aplicación de pruebas para evaluar los conocimientos adquiridos en EMS inicio en los años setentas, quien se encargaba de realizarlas era la SEP, sin embargo a partir de 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el fin de tener un organismo encargado exclusivamente de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en México, y con ello darle la importancia que representa este proceso en la mejora de la educación.

Existen dos evaluaciones muy importantes que se aplican a todos los alumnos de EMS. La primera de ellas, ENLACE, fue creada por la SEP, en 2006 y posteriormente se convertiría en PLANEA. La segunda evaluación, desarrollada en el 2000 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), recibe el nombre de Programme for International Student Assessment, (PISA), que el INEE ha traducido como Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.

3.3.1. De ENLACE a PLANEA.

La prueba ENLACE, es una prueba estandarizada y objetiva, diseñada para aplicarse a la población nacional, se aplicó por primera ocasión en 2007 y de manera anual hasta 2013, a estudiantes desde tercero de primaria hasta tercero de secundaria y del último grado de EMS de planteles tanto públicos como privados, su propósito original es informar sobre los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes, por ello sus resultados no tienen

consecuencias de ningún tipo para los estudiantes o para sus escuelas (Díaz y Díaz, 2014). Tiene dos versiones (SEP, 2014a), una enfocada a nivel primaria y secundaria donde se evalúan Español, Matemáticas y una tercera asignatura que cambia cada año (ciencias, Historia, Formación Cívica y Geografía) y la otra evalúa las competencias básicas relacionadas con Comprensión Lectora y Matemáticas de los subsistemas de EMS.

Para el bachillerato a la prueba ENLACE se conforma por 110 preguntas de opción múltiple, de los cuales 50 reactivos corresponden a Comprensión Lectora y 60 a Habilidad Matemática, se compone de un cuadernillo y de una hoja de respuestas. La forma en que se califica (SEP, 2014a) es a través de cuatro niveles de dominio, que van de insuficiente a excelente, en cada uno de estos niveles se especifican las habilidades y conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes. En la **Tabla 8** se muestran las características de cada nivel de dominio para la EMS.

Tabla 8. Niveles de dominio para la prueba ENLACE en EMS

Niveles	Habilidad Lectora	Habilidad Matemática
Insuficiente	Identifica elementos que se encuentran de manera explícita en textos narrativos y expositivos.	Resuelve problemas donde la tarea se presenta directamente.
Elemental	Ubica e integra diferentes partes de un texto, reconoce la idea central. Infiere el significado de palabras, así como la relación entre párrafos e ideas. Relaciona la información del texto y la que se encuentra en tablas.	Realiza multiplicaciones y divisiones con números enteros, y sumas con números fraccionarios. Calcula porcentajes, utiliza fracciones. Aplica conceptos simples de probabilidad y estadística. Maneja conceptos sencillos de simetría y resuelve problemas que involucran un razonamiento visoespacial
Bueno	Comprende el texto de forma completa y detallada, sintetiza su contenido global. Evalúa la estructura del texto en relación con su contenido.	Resuelve problemas que involucran más de un procedimiento. Utiliza fórmulas para calcular superficies y volumen, y reconoce los elementos a partir de su representación gráfica
Excelente	Hace inferencias complejas para construir una interpretación global del texto. Analiza si la organización, las expresiones y los recursos que utiliza el autor son adecuados al tipo de texto y a su destinatario.	Emplea operaciones con fracciones para solucionar problemas y resuelve combinaciones con signos de agrupación. Aplica conceptos avanzados de probabilidad. Soluciona problemas donde se aplican funciones y leyes trigonométricas.

Fuente: Recuperado de SEP (2014a)

Los resultados de la prueba ENLACE, son publicados y difundidos a través del portal de internet de la SEP (2014). Comparando los resultados obtenidos entre 2008 y 2014 se observa que en cuanto a Comprensión Lectora, la media nacional de alumnos que se encuentran en los niveles bueno y excelente ha disminuido, pasando del 52.3% al 44.7%, específicamente en la Ciudad de México se observa que la media disminuye del 59.1% al 44.8%. Por

modalidad de bachillerato los resultados muestran a nivel nacional que en el Bachillerato General, el porcentaje de alumnos que cuenta con un nivel bueno y excelente pasa de 55.7% a 44.7%. En el Bachillerato Tecnológico, el porcentaje de alumnos que cuentan con estos niveles disminuye del 48.4% al 46.8%, y finalmente el Bachillerato Técnico pasa de un 40.9% de los alumnos con niveles buenos y excelentes a un 34.7%.

En cuanto a Habilidad Matemática, no sucede lo mismo puesto que, en 2008 la media nacional de alumnos que tienen un nivel bueno y excelente es del 15.6 %, y en 2014 es de 39.3 %. En la Ciudad de México los resultados obtenidos pasan del 18.7% al 38.3% de alumnos con estos mismos niveles. De acuerdo a la modalidad de bachillerato se observa a nivel nacional que el Bachillerato General pasa del 17.2% al 38.0% de alumnos que cuentan con niveles buenos y excelentes, mientras en el Bachillerato Tecnológico, va del 14.5% al 44.6% de alumnos con estos niveles y por último el Bachillerato Técnico pasa del 7.2% al 26.4%.

De manera más específica en la Ciudad de México para el área de Comprensión Lectora los resultados obtenidos por modalidad de bachillerato, muestran que en el Bachillerato General el porcentaje de alumnos que cuentan con niveles buenos y excelentes pasa del 65.8% al 44.9%, en el Bachillerato Tecnológico, los alumnos que cuentan con estos niveles van del 63.3% al 51.5% y finalmente, en el Bachillerato Técnico el porcentaje de pasa del 36.2% al 20.7%.

En cuanto a Habilidad Matemática, en los planteles de la Ciudad de México de Bachillerato General se observa que el porcentaje de alumnos con niveles buenos y excelentes pasa del 17.2% al 34.4%, para el Bachillerato Tecnológico los alumnos con estos niveles va del 27.6% al 48.4 y finalmente el Bachillerato Técnico pasa del 2.7% al 12.4%.

Es a partir del 2015 que se aplica PLANEA, que es un conjunto de pruebas creadas por el INEE, que aunque presentan las mismas características en cuanto a evaluación y estructura que ENLACE, estas se encuentran vinculadas con el MCC y tiene como propósito conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales, en diferentes momentos de la educación obligatoria, ya que se aplicará de manera censal (a todos los alumnos) y muestrales (grupos representativos) cada 4 años. La manera en que se

califica esta prueba es por medio de cuatro niveles, que se especifican de acuerdo a las áreas como se muestra en la **Tabla 9**.

Tabla 9. Niveles de logro en PLANEA 2015.

Nivel	Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
I	Los alumnos muestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionadas con las competencias disciplinares básicas, solo muestran habilidad para identificar elementos de información explícitos en los textos.	Los alumnos en este nivel muestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares, solo muestran habilidad para resolver problemas directos que requieren efectuar operaciones básicas.
II	Los alumnos son capaces de identificar, relacionar y ordenar elementos de información explícitos o implícitos que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto, sin embargo, todavía demuestran un dominio deficiente en los niveles 3 y 4.	Los alumnos son capaces de aplicar procedimientos aritméticos y geométricos simples para la comprensión de diversas situaciones similares a las que se estudian en el aula, sin embargo, demuestran un dominio deficiente de las tareas de los niveles III y IV.
III	Además de dominar los conocimientos y habilidades del nivel II, los alumnos relacionan información explícita e implícita en los textos, con conocimientos previos, para elaborar conclusiones simples. Sin embargo, todavía demuestran deficiencias en el nivel IV.	Además de dominar los conocimientos y habilidades del nivel II, los alumnos analizan las relaciones entre dos o más variables de un problema contextualizado para obtener un resultado. Sin embargo, todavía demuestran un dominio deficiente de las tareas que se indican en el nivel IV
IV	Dominan los conocimientos y habilidades de los niveles II y III, los alumnos son capaces de reconocer la función de recursos discursivos y elementos estructurales y de contenido. Adicionalmente, sintetizan el contenido de un texto y reconocen su propósito comunicativo	Además de dominar los conocimientos y habilidades de los niveles II y III, los alumnos son capaces de evaluar el entorno e integrar los datos obtenidos mediante diferentes procedimientos matemáticos, para contrastarlos con modelos establecidos o situaciones reales.

Fuente: Recuperado de SEP (2016b)

La SEP menciona que los resultados de PLANEA no son comparables con los obtenidos en ENLACE, sin embargo, son válidas las comparaciones que haga cada plantel contra sí mismo. Los resultados de esta evaluación servirán para la mejora del proceso educativo, ya que informa del estado de la educación en el país, así como de la equidad (o inequidad) que existe en los resultados, además aportan información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y ofrece información contextualizada a las escuelas y a los docentes, para mejorar sus prácticas educativas (INEE, 2013b)

PLANEA en 2015 se aplicó a un total de 1, 037,775 alumnos que cursaban el último grado de EMS de 14,548 instituciones. En los resultados proporcionados por el INEE no se incluyen a los alumnos que no contestaron al menos 50% de las preguntas en cada una de las áreas, por lo que en el área de Lenguaje y Comunicación participaron 1, 016,375 alumnos de los cuales el 43.26% se encuentran en un nivel I, es decir, muestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas

esperadas de los egresados de EMS. Mientras que el 12.23% se encuentra en el nivel IV, lo que significa que estos alumnos manejan conocimientos más específicos de los niveles anteriores. En la Ciudad de México, se evaluaron a 45,701 alumnos, donde el 52.39% se encuentra en un nivel de dominio I y el 7.4% está en el nivel IV.

En lo que respecta en Habilidad Matemática a nivel nacional se evaluaron a 1, 027,016 estudiantes, de los cuales el 51.31% se encuentra en el nivel I y el 6.45% en el nivel IV. En la Ciudad de México se evaluaron a un total de 46,717 estudiantes, donde el 59.1% se encontró en el nivel I, mientras el 2.5% tiene las habilidades del nivel IV.

Para 2016 participaron un total de 579,923 alumnos del último grado de EMS de 14,784 instituciones. A nivel nacional en el área de Lenguaje y Comunicación el 45% de los alumnos evaluados continúa en un nivel I, mientras que el 9.0% tiene las habilidades del nivel IV. En la Ciudad de México, el 42.2% de los estudiantes está en el nivel I, mientras que el 7.9% se encuentra en el nivel IV. Por otra parte los resultados en Matemáticas muestran que a nivel nacional el 49.2% de los alumnos evaluados se encuentran en el nivel I y el 6.3 % en el nivel IV. Específicamente en la Ciudad de México el 50.0% de los alumnos muestran habilidades del nivel I y el 4.8 % está en el nivel IV (SEP, 2016b)

Aunque de manera general con los resultados obtenidos hasta el momento en PLANEA no se pueden identificar cambios significativos respecto a la calidad de la educación, es importante observar que se continúan manteniendo los resultados donde la mayoría de los estudiantes sólo cuenta con habilidades básicas en comparación con las que se requieren al egresar del bachillerato, siendo Matemáticas el área con un mayor porcentaje de alumnos en el nivel I, es decir, no cuentan con las habilidades esperadas para los egresados de la EMS. Aunado a esto es importante observar los porcentajes que se obtendrán en siguientes aplicaciones, puesto que ello permitirá establecer mejoras específicas en las áreas que así lo requieran, siendo hasta el momento el área de Matemáticas donde se tienen que realizar intervenciones, ya que cuenta con los porcentajes más altos en los niveles más bajos.

3.3.2. PISA y México.

PISA, es una evaluación que se aplica en diversos países pertenecientes a la OCDE. En México se aplicó por primera vez en el 2000 y consecutivamente cada tres años, por lo que su última aplicación se realizó en 2015. Es una prueba para estudiantes entre 15 años tres meses de edad y 16 años dos meses de edad, donde predominan los reactivos de respuesta abierta y de opción múltiple, su duración es de 3 horas. Recaba datos del contexto en el que se desarrolla el estudiante y de la escuela, que incluyen las características familiares e individuales del alumno, los hábitos de estudio, las condiciones de aprendizaje escolar, así como organización y el funcionamiento de los recursos disponibles de la escuela.

El principal objetivo de esta prueba es conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para su participación plena en la sociedad, a partir del dominio en la Lectura, Ciencias y Matemáticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos a nuevos contextos, así como si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida (INEE, 2013a). La escala con que se evalúa está diseñada para que el promedio de los países pertenecientes a la OCDE sea de 500 puntos y los puntajes puedan oscilar entre 200 y 800 puntos. En la **Tabla 10** se presentan los niveles junto con sus descripciones para la aplicación de PISA en 2016.

Tabla 10. Descripciones y escala de los niveles para PISA 2016.

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6	Situarse en uno de estos niveles significa que un estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva: matemática, científica u otras
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no el deseable para realizar actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1 a	Insuficientes o bajos (en especial el Debajo del nivel 1 o Debajo del nivel 1b) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1 b	
Debajo del nivel 1 o 1b	

Fuente: Recuperado de INEE (2017)

De acuerdo con los resultados publicados por el INEE (2007), acerca de la aplicación de PISA en 2006, en México se evaluaron a 3, 658,754 alumnos de 12,841 escuelas de EMS. El promedio establecido por los países de la OCDE para el área de Lectura refiere que un 29% de los estudiantes alcanza los niveles 4- 6 mientras que el 7% se encuentra en el nivel 0. En México los resultados muestran, en esta misma área que, el 29% de los estudiantes se encuentra en el nivel 2, y únicamente el 6% en los niveles 4-6. Específicamente en el Distrito Federal el 34% de los alumnos evaluados cuenta con las habilidades del nivel 2, en cambio el 8% se encuentra en el nivel 0.

Para Matemáticas, el promedio de la OCDE refiere que el 32% de los estudiantes se encuentran en los niveles 4-6 mientras que el 8% en el nivel 0. Mientras que en México el 56% se encuentra en los niveles 0 y 1 y el 5% se encuentra en los niveles 4-6. De manera concreta en el Distrito Federal el 10% de los alumnos tiene habilidades de los niveles 4-6 y el 29% se encuentra en el nivel 2.

Finalmente en Ciencias, el promedio de la OCDE indica que el 29% de los estudiantes tienen un desempeño entre los niveles 4-6, en tanto que el 5% se encuentra en el nivel 0. A nivel nacional el 33% se encuentra en el nivel 1 y el 3% está en niveles 4-6. En el Distrito Federal el 7% tiene habilidades de los niveles 4 -6 y el 36% se encuentra en el nivel 2.

En la aplicación de PISA en 2009, de acuerdo al INEE (2010) en el país, se evaluaron a 38,250 estudiantes que asistían a 1, 535 escuelas, de los cuales el 72.6% cursaba EMS, donde el 40.9% pertenece al bachillerato general, 26.8% al bachillerato tecnológico y el 4.9% al profesional técnico.

El promedio de la OCDE, para esta aplicación en cuanto a Lectura muestra que el 6% de los estudiantes evaluados se encuentran en un nivel debajo de 1, mientras que el 29% está en el nivel 3. En México el 33% de los alumnos en esta área se encuentra en el nivel 2 y sólo el 6% alcanza los niveles 4-6, siendo la Ciudad de México la entidad con mejores resultados ya que se observa que el 6% de los alumnos se encuentra en un nivel debajo de 1 mientras que el 34% tiene un nivel 3.

En el área de Matemáticas el promedio de la OCDE refiere que el 8% de los alumnos se encuentran en un nivel menor a 1, mientras que el 32% tiene habilidades de los niveles 4-6.

Por otro lado el 29% de los estudiantes mexicanos evaluados tienen un nivel 1 y el 5% está en los niveles de 4 a 6. Específicamente en la Ciudad de México el 11% de los alumnos se encuentra en niveles por debajo de 1 y también en niveles de 4 a 6, mientras que el 31% está en un nivel 2.

En el área de Ciencias, el promedio de la OCDE refiere que el 5 % de los alumnos tiene un nivel por debajo de 1 mientras que el 58% representan los niveles 3 y 4-6 (29% cada uno de ellos). A nivel nacional se observa que el 3% de los estudiantes alcanza los niveles 4 a 6 y el 34% tiene habilidades correspondientes al nivel 2. En concreto para la Ciudad de México el 4% de los estudiantes tienen habilidades por debajo del nivel 1 y el 35% se encuentra en el nivel 2.

En la aplicación de PISA que se llevó a cabo en 2012, de acuerdo INEE (2013a) en México se aplicó a 33,806 estudiantes de 1, 471 escuelas de EMS, de las cuales 41.7% corresponde al bachillerato general, 27.3% al bachillerato tecnológico y el 5.1% al profesional técnico.

En el área de Matemáticas el porcentaje establecido por la OCDE en esta aplicación, muestra que el 8%, de los alumnos se encuentra con niveles debajo 1, mientras que el 31% tienen habilidades pertenecientes a los niveles 4-6. En el país solo el 4% de los alumnos se encuentran entre los niveles 4-6, mientras que el 32% se ubica en el nivel 1. Específicamente en el Distrito Federal el 5% de los alumnos están en los niveles 4-6 y el 31% se ubican en el nivel 2.

En cuanto al área de Ciencias, en el promedio de la OCDE el 5% de los alumnos se encuentra en niveles debajo de 1, mientras que el 58% está entre los niveles 3 y 4 a 6. A nivel nacional el 2% de los alumnos está en el nivel 4-6, mientras que el 37% se ubica en el nivel 2. De manera concreta en el Distrito Federal el 3% de los estudiantes está en los niveles 4-6 mientras que el 42% se encuentra en el nivel 2.

Para el área de Lectura el promedio de la OCDE refiere que el 1% de los alumnos se encuentran en el nivel debajo de 1, mientras que el 58% muestra habilidades de los niveles 3 y 4-6. Específicamente a nivel nacional el 5% de los alumnos se ubican en los niveles 4- 6 mientras que el 34% en el nivel 2. En la ciudad de México el 38% de los alumnos se encuentran en el nivel 2 y el 7% en niveles debajo de 1.

En PISA 2015, el INEE (2017) refiere que en el país fue aplicado en 275 escuelas con un total de 7, 568 alumnos de los cuales el 69.3% eran alumnos de EMS, donde el 41% corresponden a escuelas de bachillerato general, el 23.6% a bachillerato tecnológico y el 4.7% a técnico profesional.

En el área de Matemáticas, el promedio de la OCDE, refiere que el 8% de los alumnos están en niveles debajo de 1, mientras que el 29% está en los niveles 4 -6. En México 31% de los alumnos están en el nivel 1 y el 4% se encuentra en los niveles 4-6.

Para el área de Ciencias el promedio de la OCDE, menciona que el 6% de los alumnos está en niveles debajo de 1 y el 54% se encuentra en niveles 3-6. Específicamente en el país el 70% de los alumnos se ubica entre los niveles 2 y 3, mientras que el 2% tiene habilidades que corresponden a niveles 4-6.

Para el área de Lectura de acuerdo con el promedio de la OCDE el 29% de los alumnos está en niveles 4-6 y el 6% se ubica en niveles debajo de 1. En México el 5% de los alumnos se encuentra en los niveles 4-6, mientras que el 34 % en nivel 2.

PISA permite comparar los resultados obtenidos por los diversos países pertenecientes a la OCDE, así como ubicar el lugar en el que se encuentra México a nivel internacional e identificar las competencias desarrolladas por los estudiantes. De manera general se observa que México se encuentra por debajo de los porcentajes promedios obtenidos por los países de la OCDE, sin embargo se encuentra por arriba del promedio establecido para América Latina.

Tanto PISA como PLANEA, son pruebas que permiten observar el nivel alcanzado por los estudiantes en áreas de conocimiento específicas, las cuales son importantes para el desarrollo académico y social. Es importante mencionar que aunque se ha observado una mejora en los porcentajes obtenidos en el país, aún no son suficientes las estrategias implementadas para observar cambios en los resultados, es necesario subsanar poco a poco las deficiencias presentes en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

3.4 Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

En México existen diversas instituciones educativas que ofrecen EMS, una de ellas es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), creado en 1978, con el propósito de atender las demandas laborales en cuanto a profesionales técnicos, que se estaban solicitando en el país, por ello en un inicio era un bachillerato de tipo terminal (SEP,2014b), es decir, los alumnos al terminar sus estudios ingresaban al campo laboral sin la posibilidad de continuar con estudios a nivel superior debido a que no contaban con el certificado de estudios correspondiente. Es en 1994 que el Colegio adopta el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC). En 1997, debido a la reforma realizada al modelo educativo incorporan a su plan de estudios la formación del bachillerato, es decir, aquí empieza a expedir el certificado de bachillerato y con ello los alumnos que lo deseen puedan ingresar al nivel superior y en 1998 los planteles empiezan a ser considerados Centros de Evaluación de Competencias Laborales.

En el 2003 se realizó una reforma académica nacional a través de la cual se promueve que los programas del CONALEP, que están basados en un enfoque por competencias, sean flexibles, pertinentes y de calidad, es decir, los alumnos a lo largo de su estancia en la institución deben de demostrar que poseen y/o han desarrollado ciertas habilidades. El CONALEP describe las competencias en las que basan sus programas como “competencias contextualizadas” (Secretaría de Gobernación, 2008b), es decir, el alumnado ira aprendiendo mientras va conociendo y aplicando estos a su contexto social.

Como institución, la misión del Colegio es “formar mediante un modelo basado en competencias, a Profesionales Técnicos (PT) y Profesionales Técnicos Bachiller (PTB), capacita y evalúa con fines de certificación de competencias laborales y servicios tecnológicos para atender las necesidades del sector productivo del país” (SEP,2014b). Mientras que su visión (SEP, 2014b) consiste en “ser la institución de formación técnica del Sistema de Educación Media Superior de la nación, que mejor responda a las necesidades de los sectores productivos del país, con estándares de clase mundial”.

En CONALEP, se establece una serie de acuerdos (Valores CONALEP), que se encuentran orientados a asegurar la eficiencia, integridad, transparencia y el logro de los objetivos que tiene como institución educativa, estos son:

1. **Respeto a la persona.** Consideramos a cada una de las personas como individuos dignos de atención, con intereses más allá de lo estrictamente profesional o laboral.
2. **Compromiso con la sociedad.** Reconocemos a la sociedad como la beneficiaria de nuestro trabajo, considerando la importancia de su participación en la determinación de nuestro rumbo. Para ello debemos atender las necesidades específicas de cada región, aprovechando las ventajas y compensando las desventajas en cada una de ellas.
3. **Responsabilidad.** Cada uno de nosotros debe responsabilizarse del resultado de su trabajo y tomar sus propias decisiones dentro del ámbito de su competencia.
4. **Comunicación.** Fomentamos la fluidez de comunicación institucional, lo que implica claridad en la transmisión de ideas y de información, así como una actitud responsable por parte del receptor.
5. **Cooperación.** El todo es más que las suma de las partes, por lo que impulsamos el trabajo en equipo, respetando las diferencias, complementando esfuerzos y construyendo aportaciones de los demás.
6. **Mentalidad positiva.** Tenemos la disposición para enfrentar retos con una visión de éxito, considerando que siempre habrá una solución para cada problema y evitando la inmovilidad ante la magnitud de la tarea a emprender.
7. **Calidad.** Tenemos la disposición para enfrentar retos con una visión de éxito, considerando que siempre habrá una solución para cada problema y evitando la inmovilidad ante la magnitud de la tarea a emprender.

El perfil de egreso de CONALEP establece que los estudiantes habrán obtenido las competencias de una formación integral para incorporarse a la vida cotidiana y desempeñarse en diferentes ambientes laborales, ejerciendo la toma de decisiones con una actitud crítica, creativa, ética y responsable, y participando activamente en el mercado productivo.

Al finalizar sus estudios los jóvenes que cursan este subsistema obtienen el certificado de bachillerato, requisito para iniciar el nivel superior, el título de profesional técnico o profesional técnico-bachiller, una cédula profesional expedida por la Dirección General de Profesiones de la SEP y una certificación de las competencias y habilidades que adquirieron durante sus estudios, permitiendo así que la integración de estos estudiantes al campo laboral; ya sea en áreas industriales, administrativas, de salud y turísticas o bien autoempleándose, se realice con mayor facilidad.

Existe un total de 308 planteles de CONALEP, distribuidos en toda la República Mexicana, en los que se imparten 48 carreras técnicas, las cuales se encuentran divididas en 7 áreas de formación ocupacional, como se muestra en la **Tabla 11**.

Tabla 11. Carreras que ofrece CONALEP por áreas.

Áreas	Carreras
Producción y transformación	Artes Gráficas
	Conservación del Medio Ambiente
	Construcción
	Control de Calidad
	Curtiduría
	Escenotecnia
	Industria Automotriz
	Industria del Vestido
	Máquinas Herramienta
	Metalmecánica
	Metalurgia
	Mínero Metalurgista
	Plásticos
	Procesamiento Industrial de Alimentos
	Producción de Calzado
	Producción y Transformación de Productos Acuícolas
	Productividad Industrial Química Industrial
Seguridad e Higiene y Protección Civil	
Textil	
Mantenimiento e Instalación	Mantenimiento de Motores y Planeadores
	Laministería y Recubrimiento de las Aeronaves
	Mantenimiento de Sistemas Automáticos
	Fuentes Alternas de Energía
	Refrigeración y Climatización
	Electromecánica Industrial
	Mantenimiento Automotriz
	Motores a Diesel
Autotrónica	
Tecnología y Transporte	Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo
	Expresión Gráfica Digital
	Telecomunicaciones
	Informática
	Autotransporte

Salud	Enfermería General Asistente y Protésista Dental Terapia Respiratoria Salud Comunitaria Optometría
Electricidad y Electrónica	Electricidad Industrial Mantenimiento de Sistemas Electrónicos Sistemas Electrónicos de Aviación Mecatrónica
Contaduría y Administración	Administración Asistente Directivo Contabilidad
Turismo	Hospitalidad Turística Alimentos y bebidas

Fuente: Elaborado a partir de SEP (2014c)

El Estado de México y la Ciudad de México, concentran el mayor número de planteles CONALEP, 39 y 27 respectivamente, siendo Baja California Sur el estado con solo 2 planteles. En la **Tabla 12** se presenta los 27 planteles que se encuentran distribuidos en la Ciudad de México.

Tabla 12. Distribución de los Planteles CONALEP en la Ciudad de México.

Clave del plantel	Nombre del plantel	Ubicación	Carreras impartidas
2	Ticomán.(Ing. José Antonio Padilla Segura III)	Gustavo A. Madero	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente Directivo • Electricidad Industrial • Químico Industrial • Mecatrónica
3	Iztapalapa I.	Iztapalapa	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente Directivo • Control de Calidad • Electricidad Industrial • Máquinas-Herramienta
4	Aragón.	Gustavo A. Madero	<ul style="list-style-type: none"> • Electricidad Industrial • Expresión Gráfica • Informática • Mantenimiento de Sistemas Electrónicos
11	Aztahuacan	Iztapalapa	<ul style="list-style-type: none"> • P.T.B. en Contabilidad • P.T.B. en Industria del Vestido • P.T.B. en Mantenimiento de Sistemas Electrónicos • P.T.B. en Optometría
12	Xochimilco	Xochimilco	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente Directivo • Construcción • Mantenimiento de Sistemas Electrónicos • Química Industrial
15	Venustiano Carranza I.	Venustiano Carranza	<ul style="list-style-type: none"> • Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo

			<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento de Sistemas Electrónicos • Contabilidad • Asistente Directivo
106	Azcapotzalco	Azcapotzalco	<ul style="list-style-type: none"> • Administración • Mantenimiento Automotriz • Seguridad e Higiene y Protección Civil
132	Aeropuerto.	Venustiano Carranza	<ul style="list-style-type: none"> • Laministería y Recubrimiento de las Aeronaves • Mantenimiento de Motores y Planeadores • Sistemas Electrónicos de Aviación • Telecomunicaciones
161	Centro México Canadá	Azcapotzalco	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad • Informática • Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo
166	Comercio y Fomento Industrial.	Magdalena Contreras	<ul style="list-style-type: none"> • Administración • Asistente Directivo
212	Tlalpan II.	Tlalpan	<ul style="list-style-type: none"> • Administración • Electromecánica • Química Industrial
186	Tlalpan I.	Tlalpan	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos y Bebidas • Informática
189	Coyoacán.	Coyoacán	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería General • Optometría • Terapia Respiratoria
195	Gustavo A. Madero I.	Gustavo A. Madero	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad • Informática • Optometría
196	Iztapalapa II.	Iztapalapa	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad • Autotrónica • Construcción
209	Magdalena Contreras.	Magdalena Contreras	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos y Bebidas • Contabilidad • Informática
210	Iztacalco I.	Iztacalco	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente Directivo • Electromecánica Industrial • Industria del Vestido • Formación Profesional Técnica Bachiller para la Empresa
211	Iztapalapa V.	Iztapalapa	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad • Informática • Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo • Programas y Guías de Estudio
220	Álvaro Obregón I.	Álvaro Obregón	<ul style="list-style-type: none"> • P.T.B. en Hospitalidad Turística • P.T.B. en Electromecánica Industrial • P.T.B. en Refrigeración y Climatización • P.T.B. en Escenotécnica
221	Álvaro Obregón II.	Álvaro Obregón	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente Directivo • Contabilidad • Informática
224	Gustavo A. Madero II.	Gustavo A. Madero	<ul style="list-style-type: none"> • P. T. y P.T. B. Asistente Directivo • P. T. y P.T. B. Mantenimiento Automotriz

			<ul style="list-style-type: none"> • P. T. y P.T. B. en Electromecánica Industrial • P. T. y P.T. B. en Informática
225	Iztapalapa IV	Iztapalapa	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad • Mantenimiento Automotriz • Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo
226	Iztapalapa III.	Iztapalapa	<ul style="list-style-type: none"> • Informática • Asistente Directivo • Refrigeración y Climatización
227	Milpa Alta.	Milpa Alta	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad • Asistente Directivo • Enfermería General
230	Tláhuac.	Tláhuac	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad • Mantenimiento Automotriz • Mantenimiento de Sistemas Electrónicos
245	Venustiano Carranza II.	Venustiano Carranza	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos y Bebidas • Hospitalidad Turística • Mantenimiento de Equipo de Computo
267	Santa Fe.	Cuajimalpa	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente Directivo • Expresión Gráfica Digital • Informática • Optometría

Fuente: Elaborado a partir de SEP (2014c).

El plan de estudios de CONALEP se estructura en seis semestres y se divide en dos grandes áreas de contenido, una de ellas se refiere a los conocimientos básicos comunes a todas las carreras (formación básica) y la otra a los conocimientos específicos del campo ocupacional (formación profesional), es decir, cada carrera técnica posee su propio plan y programa de estudios.

El modelo educativo de CONALEP establece que de primer a sexto semestre los alumnos tendrán materias del área de formación básica, de segundo a sexto semestre, cursaran además materias de formación profesional y de cuarto a sexto semestre, cursaran materias de trayectos técnicos (materias relacionadas de manera específica con la carrera que cursan) o de trayectos propedéuticos, los cuales se agrupan en 4 campos: físico-matemáticas, químico-biológicas, económico-administrativas y socio-humanistas. Para obtener el certificado de PT los alumnos deberán de cursar dos trayectos técnicos, mientras que para el de PTB, los estudiantes deben de elegir un trayecto técnico y un trayecto propedéutico.

Todos los alumnos de CONALEP, deben de realizar 360 horas de prácticas profesionales y un servicio social cuya duración es de 480 horas, a excepción de las carreras del área de salud, en las cuales la duración es de 960 horas, que se pueden realizar en cualquier

institución o empresa de carácter público o privado. Para presentar ambas actividades es necesario no adeudar ningún semestre y cubrir con ciertos requisitos, que varían de acuerdo a la carrera. Además de realizar el servicio social y las prácticas, para obtener el título de PT de CONALEP los alumnos requieren, presentar una tesis profesional y aprobar el examen correspondiente.

Como cualquier otra institución CONALEP cuenta con un reglamento, el cual se divide en seis títulos (CONALEP, 2016a), cada uno se enfocan en diversos aspectos. El primero se refiere a los trámites a realizar para el ingreso del alumno. El segundo menciona las características de la permanencia del alumnado, que incluyen aspectos como la readmisión, el cambio de carrera, las bajas, así como los derechos y obligaciones del alumnado, la acreditación de los módulos, las calificaciones, entre otros. El tercer título habla sobre los trámites y características del egreso de los alumnos, que incluyen por ejemplo las características del servicio social, de la certificación de estudios, la titulación y la expedición de la cédula profesional. El cuarto título habla de las actividades extracurriculares. Por otro lado en el título quinto se mencionan las características de las donaciones o cuotas voluntarias y finalmente en el título sexto se habla sobre las infracciones y sanciones.

Este reglamento abarca en su mayoría aspectos relacionados con los trámites administrativos que deberán de llevar a cabo los alumnos, pero también los docentes del Colegio. Por otro lado se considera importante mencionar que dentro de este reglamento existe un apartado en el cual se menciona que el plantel contará con una serie de normas que se aplican y deberán de seguir para la utilización de algunos espacios, como son los laboratorios, talleres, las clases regulares y las áreas recreativas.

Es importante recalcar que a pesar de que existe un reglamento institucional que se aplica en todos los planteles de CONALEP, cada plantel podrá realizar las modificaciones que considere necesarias, dependiendo por ejemplo de la ubicación del plantel, las carreras que se impartan o de la población estudiantil, esto contribuye de manera importante a la contextualización de las normas puesto que el objetivo final de estas modificaciones será fomentar la adecuada convivencia entre los agentes educativos y los alumnos.

3.4.1. Los alumnos de CONALEP

Una investigación realizada por las autoridades de CONALEP en 2014 sobre el perfil de ingreso de los alumnos que acuden a los planteles de la Ciudad de México (CONALEP, 2014), arrojó que entre 2008 y 2013, el 25 % alumnos obtuvo un promedio general en secundaria de 7.0 a 7.4. En el área de Matemáticas, dos de cada diez alumnos tuvieron promedio de 6.0 a 7.4. En cuanto a inglés, refiere que el 50% de los alumnos no lo domina. En este estudio también se indagó sobre las estrategias de estudio de los alumnos, lo que permitió ubicar que el 30% de los jóvenes pocas veces identifican lo que requieren estudiar, elaboran un plan de trabajo, revisan lo aprendido en el aula e identifican conceptos. Se menciona que el 30% de los alumnos no tienen el hábito de la lectura. Esta investigación menciona que el factor económico tiene un peso importante en los resultados obtenidos, debido a que a través del mismo estudio, se identificó que la mayoría de los alumnos provienen de familias de bajos ingresos, cuyos padres en su mayoría realizan labores domésticas o trabajan como obreros y comerciantes, labores típicamente mal remuneradas, lo que provoca en muchas ocasiones que los alumnos abandonen sus estudios para incorporarse al campo laboral.

La aplicación de PLANEA en 2016 (SEP, 2016b) pudiera fungir como otro índice de los conocimientos y habilidades con los que cuentan los alumnos de CONALEP a nivel nacional, por ejemplo en el área de Lenguaje y Comunicación el 48.3% de los alumnos de este subsistema se encuentran en el nivel I, mientras que el 5.9% alcanza el nivel IV y en el área de Matemáticas el 55.6% de los alumnos se encuentran en el nivel I y el 3.2% en el nivel IV. Siendo los porcentajes de nivel 1 mayores a los establecidos a nivel nacional en EMS y los porcentajes de los niveles más altos menores a los alcanzados por la EMS a nivel nacional.

Debido a las diversas problemáticas, relacionadas tanto con el aprendizaje como con los ingresos económicos de los estudiantes de CONALEP estos regularmente abandonan sus estudios y por ello se han implementado diferentes estrategias de intervención. La cuales se dividen en dos (CONALEP, 2017a):

1. Acciones preventivas:

- a) Seguimiento al aprovechamiento académico, se realiza por medio del Sistema de Administración Escolar (SAE), donde los docentes registran las evaluaciones y asistencias de los alumnos, permitiendo llevar un seguimiento personalizado y con ello identificar a los alumnos que se encuentran en riesgo de abandono escolar.
- b) Implementación del Movimiento Nacional Contra el Abandono Escolar, programa establecido por la Subsecretaria de Educación Media Superior (SEMS), que es una estrategia integral de carácter nacional que involucra la participación conjunta y coordinada de las autoridades educativas, directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, para lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión del bachillerato exitosa.
- c) Becas. CONALEP cuenta con diversos programas de apoyo económico para sus estudiantes, cada uno con sus propios requisitos, la mayoría de ellas se otorga de manera semestral y la cantidad de dinero depende en ocasiones del semestre que se esté cursando. Dentro de las más populares son la beca “Bécalos”, financiada por la Asociación de Bancos de México, Fundación Televisa y otros bancos del país y la “Beca CONALEP”. Sin embargo existen otra diversidad de becas por ejemplo: la “Beca contra el abandono”, cuyo fin es detectar a los alumnos en peligro de abandono escolar para apoyarlos a concluir su educación, su requisito esencial es haber sido postulado por el comité institucional de becas (formado por las autoridades del plantel y padres de familia), otra es la “Beca de excelencia” cuyo requisito principal es tener un promedio de 10. También existe la “Beca de Continuidad”, cuyo fin es que los alumnos que cursan EMS de todo el país y sean descendientes en primer grado, de un miembro de las Fuerzas Armadas Mexicanas, puedan continuar con sus estudios. Otra es la “Beca de formación” cuyo objetivo es el vincular a los estudiantes de EMS con el sector productivo. De igual forma se encuentra la “Beca para prácticas”. Finalmente se encuentran las Becas externas y estímulos económicos que corresponden a una aportación en

dinero o en especie que recibe directamente el Sistema CONALEP, que se otorga a los alumnos de escasos recursos como apoyo a la realización de Prácticas Profesionales o Servicio Social y pueden destinarse para uniformes, manutención (alimentación transporte, útiles escolares), priorizando a aquellos que tienen algún tipo de discapacidad.

2. Acciones correctivas:

- a) Regularización académica, en la cual se implican asesorías a los alumnos durante el semestre o en los meses de enero y julio, junto con un taller en Línea sobre Normatividad Escolar y Operación para Responsables de Servicios Escolares y Formación Técnica, estructurado en 6 etapas.

Otras acciones que se han implementado en CONALEP (SEP, 2014d) como una forma de incentivar a los alumnos tanto en el ámbito académico como en el profesional son: *La iniciativa por los jóvenes de Nestlé*, programa propuesto por la empresa Nestlé en el que se ofrece orientación a los jóvenes para elegir una carrera o favorecer que encuentren un empleo. Esto se realiza por medio de diversas actividades entre las se encuentran talleres (presenciales o virtuales) sobre elección de carrera, visitas a empresas y pláticas con personal de la empresa. Otra forma de incentivar a los alumnos, es la entrega de la Presea "*Ing. Bernardo Quintana Arrijoja*", que consiste en reconocer públicamente a los alumnos que por su trayectoria estudiantil y méritos personales han destacado en una de las siguientes cualidades: Liderazgo, Patriotismo, Servicio, Valor, y Excelencia Académica, además de la presea a los alumnos ganadores se les otorga un monto económico, esto lo realiza CONALEP junto con la Fundación de Apoyo a la Juventud, IAP. Otra de las acciones, que se contempla como una actividad extracurricular es el "*Premio Emprendedores y Prototipos Santander-CONALEP*", el cual es un concurso para estudiantes de CONALEP, a través del cual desarrollan algún proyecto o un prototipo de innovación o desarrollo tecnológico, donde el monto económico otorgado se utiliza para realizar los proyectos.

Además de estos programas de carácter económico, se encuentra el programa "Construye T" (SEP, 2017), el cual fue diseñado e implementado por la SEMS a partir del 2014, con el objetivo de fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes y mejorar el ambiente escolar en los planteles de EMS,

mostrando así una inclinación hacia el enfoque de educación integral de los estudiantes, en el que se involucran a los directores, docentes y estudiantes de los planteles. Lo cual se logra a través de dos mecanismos:

1. Formación en habilidades socioemocionales. Consiste en capacitar a docentes y directores, en materia de aprendizaje socioemocional, se estructura en tres dimensiones: *Conoce T*, *Relaciona T* y *Elige T*, con ello se pretende que los estudiantes aprendan a identificar su manera de ser y de reaccionar, favoreciendo así las relaciones de respeto y la toma responsable de decisiones, así como la comunicación asertiva.
2. Gestión participativa. Implica realizar durante todo el ciclo escolar actividades, como la instalación del Comité Escolar Construye T, el diagnóstico participativo, el desarrollo de un plan de trabajo escolar, la generación de acuerdos de convivencia sana, la propuesta de un proyecto escolar y juvenil y la autoevaluación de las estrategias planteadas. Estas actividades exigen la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar, considerando así las necesidades de cada plantel.

Por otra parte el CONALEP también realiza el Estudio de Seguimientos de Egresados (SEP, 2014e), que se compone de tres etapas. La primera, es la elaboración de un censo al momento del egreso. La segunda, consiste en identificar el proceso de inserción laboral de los egresados en un periodo de 12 meses posterior a su egreso, a través de la aplicación de una encuesta persona a persona, y la tercera etapa sirve para conocer la trayectoria laboral y educativa de los egresados en un periodo de cinco años.

Otra forma en que CONALEP apoya sus egresados, es por medio de Bolsa de trabajo, cuyo objetivo es realizar diversas actividades (cursos para elaboración de currículo, difusión de plazas, vinculación con diversas instituciones o medianas y pequeñas empresas), que están relacionadas con la colocación de los alumnos en el campo laboral. Aunado a esto algunos de los planteles tienen convenios con instituciones Educativas de Nivel Superior, donde los alumnos pueden obtener una beca o acreditar materias.

3.4.2 *Docentes de CONALEP.*

En el proceso de enseñanza aprendizaje los docentes fungen papel muy importante en el que más allá de ser el poseedor del conocimiento deberá promover acciones que guíen la adquisición de este en los estudiantes. Con las diferentes reformas establecidas en EMS, el papel del docente se ve modificado y pasa de ser un agente de segundo orden en la educación a ser un eje a través del cual se pueden lograr diversos objetivos y así lograr una educación de calidad.

En México, de acuerdo con el INEE (2016) en el ciclo escolar 2014-2015, para los 16,162 planteles de EMS de todo el país, había 286, 955 docentes, de los cuales 52.4% eran hombres y el resto mujeres. El 43.9% de los docentes tenía entre 35 y 49 años de edad, mientras que el 2.3%, 24 años o menos. Se observa que el 88% de los docentes cuenta el título de licenciatura o posgrado. En cuanto a la antigüedad impartiendo clases el 33.7% de los docentes tenía 4 años o menos de antigüedad, mientras que 18.1% tenía 20 años o más de experiencia.

Para el ciclo escolar 2015-2016, el SNIEE SEP (s.f) menciona que a nivel nacional en EMS existen un total de 422,001 docentes, de los cuales 220, 608 (52.3%) eran hombres y 201, 393 (47.7%) mujeres. Específicamente en la Ciudad de México, había un total de 48,488 docentes de los cuales 24,550 eran hombres y 23,938 mujeres. El 76.1% de estos impartía clase en instituciones públicas, siendo el 51.6% hombres y el 48.4% mujeres.

De acuerdo con la Estadística Nacional de los Docentes del Sistema CONALEP (2017b) para ciclo escolar de agosto a diciembre 2015, existen 15,711 docentes frente a grupo, de los cuales 2,293 se encuentran laborando en el Estado de México y 2,156 trabajan en algún plantel de la Ciudad de México. De manera general 52% eran hombres y el resto corresponde a docentes mujeres. El 55% de los docentes (8,573) en CONALEP tiene título de licenciatura, y aproximadamente el 15% (2,317) cuenta con título de posgrado, finalmente en cuanto a la edad de los docentes se observa que cerca del 63% tiene entre 31 y 60 años de edad.

Dentro de las características que plantea el CONALEP en relación al perfil que deben de tener los docentes para ingresar a este subsistema, además de aprobar el concurso de oposición, incluyen aspectos relacionados con su formación inicial (grado mínimo de licenciatura), el ejercicio de la profesión (experiencia de dos años en el desempeño de la profesión) y experiencia frente a grupo y actualización (mínimo un año como docente). Estos requisitos serán complementados por otros que se establecerán de manera específica de acuerdo el área en la que laborará el docente, estas variaciones tienen el objetivo de ubicar a los docentes mejor capacitados en su área de desarrollo profesional, frente al aula y con ello poder mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

Para CONALEP, de acuerdo con la SEP (2014b) la formación de los docentes se debe orientar al desarrollo de competencias, tomando como referente el Perfil del Docente establecido para la EMS y al mismo tiempo, considerando las exigencias particulares del modelo que tiene el Colegio, el cual se caracteriza por la promoción del aprendizaje significativo, es decir, la relación de manera coherente entre los saberes del ámbito educativo y lo que sucede en la vida cotidiana del alumno, y también por la presencia del paradigma constructivista de la educación, donde se observa horizontalidad entre los agentes que conviven en el aula, deberá de fomentar el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de los alumnos. Lo anterior se logrará siempre y cuando los docentes tomen como premisa principal la educación centrada en el aprendizaje del alumno, el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y la formación integral del educando, todo ello bajo un esquema de competencias.

Para el CONALEP, el papel del docente implica ser un profesional autónomo, que reflexiona sobre su práctica cotidiana, con la finalidad de facilitar el desarrollo de competencias entre los estudiantes, y como una forma de apoyo para mejora del desempeño docente, cuenta con el Programa de Evaluación Integral del Desempeño Docente (PEVID), que se desarrolla y aplica durante el periodo escolar en todos los planteles (CONALEP, 2016c). Este programa consta de tres fases, en la primera fase o de inicio, se hace la programación de las acciones a llevar a cabo. La segunda fase es la de instrumentación, en la que se aplican cuatro instrumentos: una evaluación estudiantil (realizada por los alumnos); una evaluación de

Integración al CONALEP, aplicada por el Responsable de Formación Técnica; una Evaluación Observación de una sesión (coevaluación) y por último una autoevaluación. Se capturan los datos obtenidos y se hace el monitoreo durante el ciclo escolar, finalmente la tercera fase es la supervisión que se realiza a las entidades con un porcentaje de docentes con calificación más alta y más baja, donde también se otorga una retroalimentación a los involucrados.

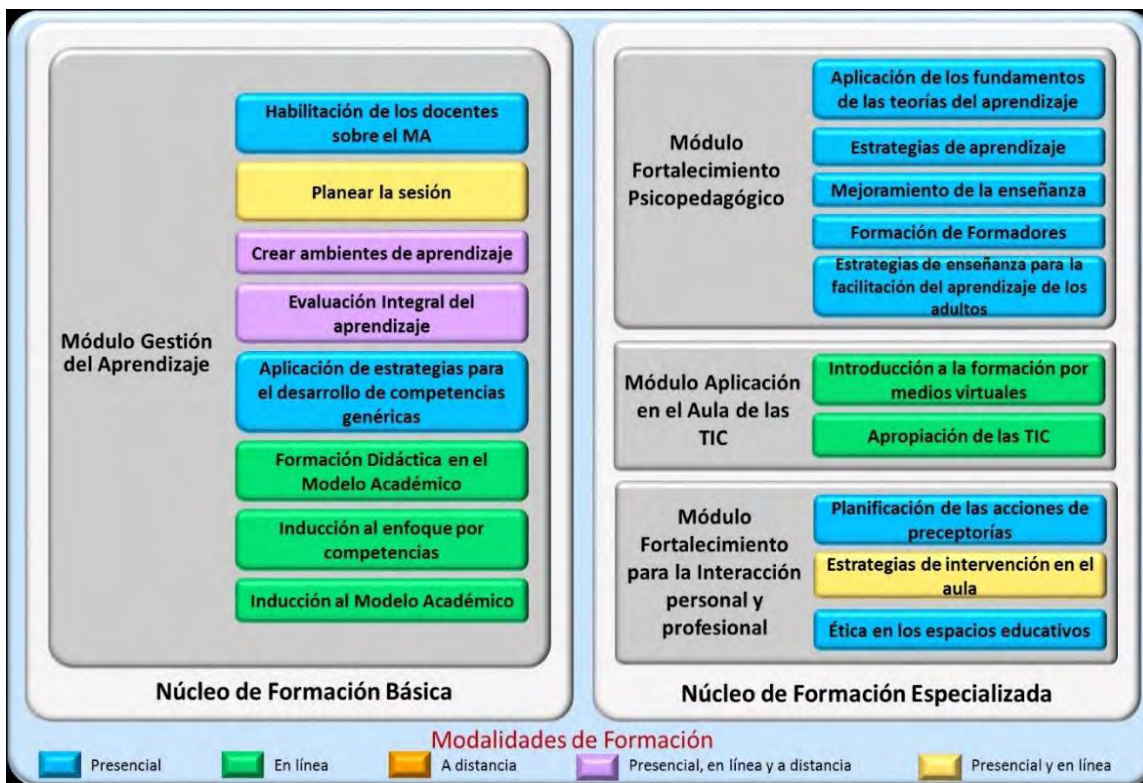
De acuerdo con los resultados publicados de PEVID (CONALEP, 2016c) a nivel nacional para el ciclo escolar agosto-septiembre 2015, fueron evaluados 15,409 docentes y se estableció 8.0 como calificación mínima y 10 la máxima, muestra que el 98% de los docentes obtuvo una calificación satisfactoria. En la evaluación estudiantil, los docentes obtuvieron una calificación de 8.6, es decir, los alumnos ubican las habilidades de los docentes por debajo de la media nacional que es de 9.2. En cuanto a la integración del docente al CONALEP, se obtuvo la calificación de 9.2, en la coevaluación obtuvieron 9.6 y la autoevaluación 9.8. Estos datos permiten a los docentes realizar una autocrítica y autorregulación sobre su propia actividad dentro y fuera del aula, ya que a través de estas evaluaciones, que son complementarias, debido a que muestran distintos puntos de vista de una misma actividad, se pueden detectar de manera más concreta las fortalezas y áreas de oportunidad en las que pueden trabajar los docentes y con ello fortalecer las competencias que se les exigen.

Además de lo mencionado, los docentes de CONALEP trabajan con una población estudiantil, que en su mayoría se encuentran expuestos a diversos factores de riesgo, poseen una gran diversificación cultural y como consecuencia en algunas ocasiones existe inequidad en cuanto al acceso del conocimiento disciplinar, cultural, laboral y social. Esto implica que los docentes deben estar preparados y mantenerse en constante actualización, que incluya el desarrollo de habilidades socio afectivas, la solución de problemas, la toma de decisiones, ya que el uso de estos recursos podrá mejorar, además de la calidad de su enseñanza, la manera en que es percibido como profesional de la educación.

Como una alternativa para apoyar a los docentes con la diversidad de dificultades a las que se enfrentan, las autoridades del Colegio en 2004, desarrollaron la Norma de Institución Educativa (NIE) “Propiciar el Aprendizaje Significativo” (CONALEP, 2016b) en la que se establecen las competencias mínimas que caracterizan el desempeño del docente en CONALEP conforme los estándares y metodología establecida por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR). Esta sirve como referente para la evaluación y reconocimiento de los docentes, estableciendo que dentro de las características de los docentes, estos debe de planear las sesiones utilizando los documentos curriculares, diseñar el plan de sesión, así como crear ambientes de aprendizaje conforme al modelo académico y realizar evaluaciones con el fin de orientar a los alumnos de acuerdo con los resultados de las mismas, favoreciendo la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje en la institución.

Por otra parte CONALEP cuenta con un “Programa de Fortalecimiento de las Competencias de los Docentes”, que tiene dos núcleos de formación, complementarios entre sí. El primero es de formación básica, el cual tiene la finalidad de asegurar el desempeño mínimo requerido en el proceso educativo y además formar un estilo de enseñanza que caracterice a los docentes del sistema en congruencia con el Modelo Académico establecido. El segundo núcleo se refiere a la formación específica, mediante módulos en áreas psicopedagógicas, uso de tecnologías de la información y la comunicación e intervención personal y profesional con el propósito de que se promueva la aplicación de diversas didácticas y reflexione sobre el mejoramiento en su práctica cotidiana. Además, se imparten talleres para la atención a necesidades particulares en cada uno de los estados del país, que se presentan en la figura 1.

Figura 1. Cursos que ofrece el Programa de Fortalecimiento de las competencias de los docentes.



Los resultados recuperados por CONALEP muestran que durante 2015 se han formado a un total de 6,754 docentes a nivel nacional a través de las diferentes modalidades que ofrece la DFA, la modalidad de formación más utilizada por los docentes son los Convenios (actividades en las que se promueve el intercambio de personal y de conocimientos con instituciones cuyo fin será favorecer la actualización de su práctica educativa y las competencias profesionales del docente de CONALEP) con un total de 2,251 docentes, mientras que a la modalidad presencial asistieron 613 docentes, también se encuentra la modalidad en línea a la que acudieron 1,716 docentes y las redes con 2,174 asistentes.

Otro apoyo con el que cuentan los docentes de este subsistema es el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), creado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el propósito de contribuir al alcance del perfil docente planteado para la EMS, promoviendo la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se realiza a través del Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”, mediante la incorporación de

estrategias basadas en la construcción de competencias. Está conformado por tres módulos, el primero es llamado Reforma Integral de la Educación Media Superior, el segundo es desarrollo de competencias del docente y finalmente, los contenidos desde un enfoque de competencias, este módulo cuenta con la opción de formación en la gestión escolar.

Como se puede observar las diversas reformas educativas para la EMS en el país, han tenido un énfasis importante en lograr cambios en los diversos subsistemas que ofrecen este nivel educativo, además se han centrado en modificar la concepción del papel que tienen los docentes dentro del aula, ya que ahora se concibe como un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, que utilizará diversos recursos para lograr que esta sea de calidad. Por lo que se vuelve indispensable que los docentes cuenten con una adecuada formación inicial y continua, en las que se favorezca el desarrollo de habilidades y la regulación de actitudes hacia la enseñanza, lo cual les permita actuar de manera más efectiva ante las problemáticas que surjan en el contexto educativo.

EL CONALEP, uno de los subsistemas con mayor cantidad de planteles en la Ciudad de México, posee características muy diferentes a los otros subsistemas, dentro de estas se incluyen por ejemplo el tipo de formación para los alumnos que ofrece , ya que además de conocimientos del bachillerato obtienen una cédula profesional que les permite ingresar al campo laboral. Otra característica muy importante es que la mayoría de los alumnos que asiste a este subsistema se encuentran en un nivel socioeconómico bajo y que aunque tienen diferentes capacidades, en la mayoría de las ocasiones suele ser deficiente, en lo que se refiere al manejo de contenidos de asignaturas. Por ello los docentes de este subsistema se enfrentan a condiciones que en su mayoría implican déficits en la infraestructura de las instituciones o dificultades de conocimientos en los alumnos. Por ello es importante considerar cuales son las capacidades de estos docentes y por ende promover aquellas intervenciones en las que se potencialicen estas u otras habilidades relacionadas tanto con la didáctica como con el desarrollo personal de los docente.

Capítulo IV

Método

4.1 Planteamiento del Problema.

A nivel internacional se han realizado diversos cambios en lo que respecta a educación, cuyo propósito principal consiste en promover mejores condiciones de vida en la población de un país. Uno de los cambios más recientes es la inclusión en la educación, la cual debe ser entendida como un proceso en el que se busca la aceptación de la diversidad de las características que poseen los estudiantes, las cuales deben de ser potencializadas a través de las prácticas realizadas por los docentes.

Específicamente dentro del ámbito educativo, las prácticas docentes son un factor que fomentará la adopción de actitudes hacia el aprendizaje, pero también impactarán en el desarrollo cognitivo y personal de los alumnos, estas al estar mediadas por diversos factores (institucionales, sociales, económicos, etc.) pero sobre todo por aspectos tanto profesionales como personales de cada docente, tendrán características únicas y por tanto variadas.

En la Educación Media Superior (EMS) existen diversos subsistemas, entre ellos el CONALEP, que de acuerdo con la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (ENDEMS) realizada por la SEP en 2011 reporta una mayor tasa de deserción que los demás bachilleratos, alcanzando el 22.7%, seguido del bachillerato tecnológico con un 15.7% y el bachillerato general con el 13.4%.

Aunado a lo anterior en un estudio realizado por CONALEP en 2015, se menciona que en el ciclo escolar 2012-2013 alrededor de 65 mil alumnos abandonaron sus estudios. Algunas de las causas por las cuales los estudiantes de la Ciudad de México reportaron dejar de estudiar se encuentra en primer lugar con un 37.2% haber reprobado, seguido por “el turno me perjudico” con el 14.9% y en tercer lugar “no me gusto la carrera” con el 11.0%. En donde se ven involucrados diversos factores como el ingreso económico percibido por la familia, la motivación de los alumnos para aprender y permanecer en una carrera o las prácticas docentes que se estén realizando.

Es por ello que través de la presente investigación se trata de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo los docentes, que imparten clases en planteles CONALEP de la Ciudad de México, promueven la educación inclusiva a través de su práctica pedagógica?

4.2 Justificación.

Las investigaciones realizadas en México respecto de la EMS son menores a las llevadas a cabo en educación básica (preescolar, primaria y secundaria), sin embargo la EMS es un filtro importante para que los estudiantes puedan continuar o no al nivel superior, el cual suele asociarse con mayores posibilidades laborales y por tanto probabilidades de recibir mayores ingresos y con mejorar sus condiciones de vida. Actualmente la EMS, está pasando por cambios cuyo propósito principal es influir de manera positiva en la permanencia y egreso de los estudiantes.

La RIEMS y el Modelo Educativo 2016, son dos acciones implementadas en las que se enfatiza de manera importante el papel que adoptará el docente en las aulas, puesto que pasa a ser el principal responsable del éxito o fracaso del aprendizaje de alumnado, que coincide con Fernández (2009, p.85) al mencionar que “el factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado”.

Lo anterior implica que los docentes deben de estar debidamente preparados, es decir, contar con las habilidades y conocimientos para que la educación que impartan sea de calidad, por lo que se espera que la presente investigación contribuya no sólo conocer las prácticas realizadas en el CONALEP, sino que, al mismo tiempo favorezca para la creación de estrategias para mejorar las prácticas realizadas en este subsistema.

4.3 Objetivo General

El objetivo de esta investigación fue identificar las características relacionadas con las prácticas docentes inclusivas de los profesores que imparten clases en planteles de CONALEP de la Ciudad de México.

4.3.1 Objetivos específicos.

- Identificar las características de la práctica docente en los planteles de CONALEP.
- Reconocer las características de las prácticas docentes inclusivas de los planteles de CONALEP.
- Categorizar las prácticas docentes inclusivas presentes en CONALEP.

4.4 Tipo de estudio

Se trata de un estudio de casos múltiple de tipo exploratorio que se llevó a cabo con cuatro planteles del CONALEP en la Ciudad de México, tres de ellos ubicados en la Delegación Iztapalapa y uno en Coyoacán.

Para seleccionar los planteles se tomó en cuenta el porcentaje de eficiencia terminal obtenida por cada plantel durante el ciclo escolar 2010-2013, los cuales se presentan en la Tabla 13, a partir de lo cual se seleccionaron dos planteles, uno de ellos (Coyoacán) con mayor índice de eficiencia terminal y el otro, en este caso Aztahuacan con mejor el menor índice de eficiencia terminal.

Tabla 13. Eficiencia terminal de los planteles de CONALEP en la Ciudad de México

Clave del plantel	Nombre del plantel	Ubicación	Eficiencia Terminal (2010-2013)
2	Ticomán.(Ing. José Antonio Padilla Segura III)	Gustavo A. Madero	31.1%
3	Iztapalapa I.	Iztapalapa	30.4%
4	Aragón.	Gustavo A. Madero	42.9%
11	Aztahuacan	Iztapalapa	36.8%
12	Xochimilco	Xochimilco	38.6%
15	Venustiano Carranza I.	Venustiano Carranza	39.4%
106	Azcapotzalco	Azcapotzalco	34.0%
132	Aeropuerto.	Venustiano Carranza	40.0%
161	Centro México Canadá	Azcapotzalco	41.3%
166	Comercio y Fomento Industrial.	Magdalena Contreras	43.9%
212	Tlalpan II.	Tlalpan	44.1%
186	Tlalpan I.	Tlalpan	43.1%
189	Coyoacán.	Coyoacán	62.8%
195	Gustavo A. Madero I.	Gustavo A. Madero	40.7%
196	Iztapalapa II.	Iztapalapa	39.7%
209	Magdalena Contreras.	Magdalena Contreras	41.1%
210	Iztacalco I.	Iztacalco	42.2%
211	Iztapalapa V.	Iztapalapa	40.9%
220	Álvaro Obregón I.	Álvaro Obregón	41.1%
221	Álvaro Obregón II.	Álvaro Obregón	44.1%
224	Gustavo A. Madero II.	Gustavo A. Madero	37.4%

225	Iztapalapa IV	Iztapalapa	57.0%
226	Iztapalapa III.	Iztapalapa	57.5%
227	Milpa Alta.	Milpa Alta	40.9%
230	Tláhuac.	Tláhuac	46.5%
245	Venustiano Carranza II.	Venustiano Carranza	40.4%
267	Santa Fe.	Cuajimalpa	42.2%

Fuente: Adaptado a partir de CONALEP (2014). Eficiencia Terminal (Excel).

Además fueron seleccionados otros dos planteles, debido a características muy particulares. Por un lado se encuentra el plantel Iztapalapa V donde en el ciclo 2015-2016 por primera vez se incorporó un grupo de alumnos con discapacidad auditiva a aulas regulares, dado su carácter emergente desde la investigación educativa resultó altamente relevante para indagar tanto su proceso de inclusión como las tareas que desde la actividad docente se organizaron para atender al grupo en cuestión.

El otro plantel seleccionado fue Iztapalapa IV, el cual a pesar de que físicamente se encuentra en una zona caracterizada por altos índices de delincuencia y atender a población vulnerable tiene un índice de eficiencia terminal destacado. .

En este estudio, al ser de tipo exploratorio, se utilizó la técnica de grupos focales, la cual consiste en la recolección de datos mediante una discusión grupal, en un ambiente relajado e informal. Su duración puede ser entre 1 y 2 horas, esta discusión es guiada por un conjunto de preguntas diseñadas con un objetivo particular alrededor de una temática específica, las cuales son planteada al grupo por un moderador (Escobar y Bonilla, 2009). En este caso la temática a indagar se refirió a las características de su práctica docente. No existe un número fijo de participantes para esta técnica, sin embargo deber ser un número manejable de individuos para el moderador, es decir, no debe exceder a 10 personas. Se sugiere que el desarrollo de la técnica de grupos focales concluya cuando se presente saturación o tope cognitivo, es decir, que ya no se recabe nueva información sobre la temática planteada.

Se optó por emplear esta técnica ya que su objetivo principal es recolectar información para resolver las preguntas planteadas, así como identificar algunas características de la interacción y dinámica generada al interior del grupo (Hernández, Fernández y Baptista , 2014).

4.5 Contextualización

Esta investigación se llevó a cabo en cuatro planteles del CONALEP de la Ciudad de México: CONALEP Coyoacán ubicado al Sureste de la Ciudad, CONALEP Iztapalapa IV, CONALEP Iztapalapa V, y CONALEP Aztlahuacán, estos tres ubicados al oriente de la Ciudad.

1. CONALEP Coyoacán

Se ubica en la Delegación Coyoacán, para el ciclo escolar 2010-2013 obtuvo el mayor porcentaje de eficiencia terminal (62.8%), siendo incluso mayor al porcentaje obtenido a nivel nacional que fue del 60%.

De acuerdo con la página web oficial del plantel, se fundó en 1984, por convenio entre el director general de CONALEP y el entonces Secretario de Salud, donde se impartían las carreras de Profesional Técnico (PT) en Nutrición y PT en Inhaloterapia. Posteriormente en 1987 se deja de impartir la carrera de PT en Nutrición debido a su baja demanda y se ofertaron las carreras de Profesional Técnico Bachiller (PTB) en Enfermería General y Optometría.

Actualmente, el plantel oferta los turnos matutino y vespertino, en los que se imparten tres carreras del área de salud que son: PTB en Enfermería General, PTB en Optometría y PTB en Inhaloterapia. Siendo la carrera de PTB en Enfermería General, la que absorbe el 46.8% de la matrícula, la segunda carrera con el 35.7% de matrícula es PTB en Optometría y finalmente se encuentra PTB en Terapia Respiratoria, a la cual corresponde cerca del 17.5% de la matrícula estudiantil. Debido a las características de las carreras, además de las aulas, el plantel cuenta con: un laboratorio de enfermería, uno de optometría y uno de terapia respiratoria, uno de informática, una sala audiovisual, biblioteca, una sala para los docentes y áreas recreativas y deportivas.

Los alumnos asisten a “campos de práctica clínica”, donde realizan actividades prácticas en hospitales, donde al ser apoyados por los docentes, permiten al estudiante aplicar los conocimientos aprendidos en las aulas. Los estudiantes Enfermería General inician estas actividades en el segundo semestre, mientras que los estudiantes de Optometría e Inhaloterapia inician en tercer semestre.

Con la finalidad de que los alumnos continúen con sus estudios el plantel, ha logrado establecer convenios con instituciones de nivel superior como la Universidad Del Valle De México (UVM), la Universidad Tecnológica De México (Unitec), la Universidad Insurgentes, la Universidad de la República Mexicana (Unirem) y la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), donde se realiza una revalidación de las asignaturas cursadas en la carrera técnica.

Durante los periodos intersemestrales, a la comunidad en general, el plantel ofrece diversos servicios relacionados con la capacitación y actualización para mejorar el desempeño laboral de los trabajadores, certificación en Microsoft Office Specialist, así como cursos de Office y Primeros Auxilios.

2. CONALEP Iztapalapa IV

Este plantel para el periodo 2010-2013 obtuvo un porcentaje de eficiencia terminal del 57.0 %, es decir, se ubica por debajo del porcentaje nacional, pero se encuentra por arriba de la media obtenida por los planteles del CONALEP que es del de 42.2%. Se fundó en 1986 y se localiza en la Delegación Iztapalapa, al oriente de Ciudad de México. Debido a la carencia de instalaciones propias, el plantel inicio sus clases en aulas prefabricadas en el CONALEP Iztapalapa I. Ofertando las carreras, de PTB en Electrónica Industrial (instrumentación y control), PTB en Manufactura de Artículos de Plástico y la carrera de PTB en Modelos Industriales, esta presentó baja demanda y se reemplazó por la carrera de PTB en Química Industrial. En 1993, se incorporan las carreras de PTB en Mantenimiento de Microcomputadoras y Sistemas de Control Digital y la carrera de PTB en Contabilidad y para el siguiente año incorporó la carrera de PTB en Combustión Interna.

En la actualidad el plantel, cuenta con sus propias instalaciones y ofrece los turnos matutino y vespertino donde oferta tres carreras: PTB en Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo, que pertenece al área de tecnología y transporte, PTB en Contabilidad, perteneciente al campo de Contaduría y administración y finalmente la carrera de PTB en Mantenimiento Automotriz, ubicada en el área de Mantenimiento e Instalación.

Debido a las características de cada carrera este plantel cuenta con diversos laboratorios y talleres para que los estudiantes de Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo y de

Mantenimiento Automotriz puedan realizar prácticas, además de las aulas, una biblioteca, y áreas verdes. Este plantel no tiene una hora estipulada de receso ya que de acuerdo con los propios docentes y directivos, el receso implicaría que los alumnos salieran más tarde, y debido a su ubicación tanto los alumnos, como el personal académico y administrativo puede ser víctima de la inseguridad y violencia que se vive en el país.

Algunas becas que ofrece este plantel son: “Prepa sí”, “Yo no abandono” y “Prospera”. Sin embargo en la página de internet oficial del plantel no se mencionan las universidades con las que tiene algún convenio para que los alumnos egresados continúen con sus estudios a nivel superior. Este plantel también ofrece cursos de capacitación a empresas, dependencias de gobierno y a público en general, cuyo énfasis principal es el manejo de Office y competencias digitales.

3. CONALEP Iztapalapa V

Inaugurado en 1985 con el nombre de CONALEP Plantel Iztacalco II, debido a que se localizaba en esa Delegación, impartía tres carreras: Técnico en Fundición de Plástico, Técnico en Informática y Técnico en Contabilidad. Es hasta 1995 que se traslada a la Colonia Santa Martha Acatitla, en la Delegación Iztapalapa, donde se ubica actualmente, y se imparten tres carreras: PTB en Contabilidad, del área de contaduría y administración, la carrera de PTB en Informática del área de tecnología y transporte y PTB en Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo, perteneciente al área de Mantenimiento e Instalación. Este plantel durante el ciclo escolar 2010-2013, obtuvo 40.9% de eficiencia terminal, colocándolo por debajo de la media nacional del 60.0%, pero también debajo de la obtenida por el subsistema en la Ciudad de México.

La infraestructura del plantel son principalmente laboratorios de Informática, cuenta con diversos recursos audiovisuales (proyectores y pantallas) en las aulas para realizar prácticas, tiene una biblioteca y áreas recreativas.

La “Beca Contra el Abandono Escolar”, es la que principalmente proporciona a los alumnos. Los egresados del plantel Iztapalapa V que deciden continuar con sus estudios a nivel superior pueden revisar los convenios universidades como la UNAM, en la Facultad de

Estudios Superiores Zaragoza, con la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y la Universidad Unitec. Por otro lado si los alumnos desean trabajar, algunas de las empresas vinculadas al plantel son, Administración Soriana S.A. de C.V., Autotransportes Urbanos Siglo Nuevo, S.A. de C.V., Centro de Tecnología Informática (CTI), Distribuidora Y Óptica Kristal, I.S.S.S.T.E. Imperio Automotriz de Oriente, S.A. de C.V, Y Servicios de Contabilidad y Auditoría, entre otras.

Ofrece también capacitación para y en el trabajo, a la comunidad aledaña y realiza certificación principalmente de competencias relacionadas con el manejo de Office.

4. CONALEP Aztahuacan.

Localizado en la Delegación Iztapalapa, al oriente de Ciudad de México, fundado en 1979. Este plantel obtuvo uno de los menores porcentajes (36.8%) de eficiencia terminal para el ciclo escolar 2010-2013, el cual se encuentra por debajo de la media nacional y también de la establecida por el CONALEP.

Actualmente en el plantel se imparten cuatro carreras: PTB en Contabilidad del área de Contabilidad y administración, PTB en Industria del Vestido del área de producción y transformación, PTB en Mantenimiento de Sistemas Electrónicos, que se encuentra en el área de electricidad y electrónica y PTB en Optometría, perteneciente al área de la salud, en los turnos matutino y vespertino.

Al impartir carreras de diferentes áreas, la infraestructura del plantel debe ser diversa, procurando proporcionar los espacios arquitectónicos para que todos los alumnos realicen actividades, por lo que además de las 18 aulas, el plantel cuenta con una biblioteca, una sala de audiovisual, un aula tipo CONALEP, laboratorios de informática con internet, uno de autoaprendizaje, uno de electrónica, otro de cableado equipado con 14 computadoras, un laboratorio multidisciplinario, un taller de industria del vestido, uno de diseño y corte y un gabinete óptico.

Las universidades con las que este plantel tiene convenios son la Universidad Tecnológica De México (Unitec), la Universidad de la República Mexicana (Unirem), la Universidad

ICEL, la Universidad Autónoma de Metropolitana (UAM) Iztapalapa y la Universidad Insurgentes, que otorgan becas que van del 30% al 90%.

Para fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad, desarrolló dos subprogramas, el primero es la capacitación social, donde se ofrecen cursos orientados a la capacitación para el trabajo, se imparten enero y julio, en su mayoría relacionados al manejo de Office, con corte y confección o con la reparación de electrodomésticos. El otro subprograma, es de servicios comunitarios, donde con la participación de los alumnos se realizan servicios con base en las necesidades locales. Otras actividades para la comunidad, son las realizadas en la semana de CONALEP en la comunidad" donde se hacen actividades de beneficio social como trabajos de pintura, platicas de salud, recolección de basura, mantenimiento de áreas verdes, etc.

4.6 Participantes

En esta investigación participaron de manera voluntaria, un total de 73 docentes de CONALEP, 35 hombres y 38 mujeres, con un rango de edad entre 23 y 67 años, de los cuales 15 docentes imparten clases en el Plantel Aztahuacan, 25 en el Plantel Iztapalapa IV, 14 en el Plantel Iztapalapa V y finalmente 19 en el Plantel Coyoacán.

4.7 Materiales

Para realizar esta investigación se utilizaron dos grabadoras de audio, así como un formato de datos sociodemográficos para los docentes (ver anexo 1) y una serie de preguntas clave relacionadas con la práctica docente (ver anexo 2) que se utilizó durante la ejecución de los grupos focales. A continuación se presentan las preguntas clave, así como su relevancia para la indagación de las prácticas inclusivas en los docentes de CONALEP.

1. ¿Qué clases les parecen más atractivas a los estudiantes? ¿Cuáles son las características de estas clases?

Esta pregunta se realizó para introducir al grupo focal hacia la temática de las prácticas docentes, la cual permite identificar de manera general las características, así como las similitudes y diferencias que poseen las clases que se imparten en el CONALEP. A través

de esta pregunta también se pueden reconocer indicadores que el Index para la inclusión agrupa en la sección C.1.8. Los *docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración*, puesto que en el subsistema CONALEP la transversalidad es un factor constantemente referido por los docentes para impartir las clases. Lo anterior también se relaciona de manera importante con la competencia que Fernández (2013) refiere como: el profesor reflexivo y el profesor planifica los procesos de enseñanza aprendizaje.

2. ¿Qué recursos didácticos favorecen el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?

La relevancia de esta pregunta radica en que por medio de ella se pueden explorar de manera indirecta los siguientes indicadores propuestos en el Index por la inclusión: C.1.1. *Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos*, C.1.2. *Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes*, C.1.3. *Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia*, C.1.4. *Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje* y C.1.5. *Los estudiantes aprenden de manera colaboradora*, y con ello reconocer los elementos de las prácticas inclusivas presentes en las prácticas docentes de CONALEP.

Con esta pregunta también se busca indagar las competencias de un docente inclusivo que para Fernández (2013) son: el profesor crea diversas situaciones de enseñanza- aprendizaje, el profesor con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en los alumnos, el profesor como promotor de aprendizaje cooperativo y el profesor enriquece las actividades de enseñanza aprendizaje para responder a la diversidad del alumnado.

3. ¿Cómo anima la participación de los estudiantes en sus clases? y

4. ¿Qué hace cuando algún estudiante se niega a participar?

Las dos preguntas anteriores se vinculan de manera importante con la participación de los estudiantes, permitiendo indagar cuatro indicadores del Index para la inclusión, que son: C.1.10. *El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes*, el C.1.7. *La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo*, el C.1.9. *Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes* así como el C.2.5. *El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación*.

Permitiendo por otro lado indagar las competencias que Fernández (2013) refiere como: el profesor interactúa para favorecer la comunicación, el profesor motiva e implica al alumnado con metodologías activas.

5. ¿Qué papel tiene la evaluación dentro de sus clases?

Esta es la última pregunta clave realizada a los grupos focales con ella se pretendió reconocer de manera indirecta los indicadores del Index por la inclusión, que son C.1.6. *La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes*, C.1.11. *Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos* y C.1.12. *Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares* (establecidos en el Index para la inclusión) que pudieran estar presentes en las prácticas docentes que se realizan en CONALEP.

Así mismo permitió recuperar algunas características de lo que Fernández (2013) ubica como la competencia de un profesor como tutor o mentor.

4.8 Procedimiento

Una vez seleccionados los planteles de acuerdo con los criterios establecidos, esta investigación se dividió en tres fases. La primera de ellas consistió en un acercamiento de manera personal con cada uno de los directores de los planteles, lo cual permitió identificar características relacionadas con la ubicación del plantel (vías de acceso, transporte, infraestructura, etc.), exponer tanto a los directivos como al personal docente las características de la investigación y también ayudó a aclarar algunas dudas que presentó el personal. A partir de este acercamiento se acordaron las fechas y horarios en que se llevarían a cabo los grupos focales con los docentes de cada plantel.

La segunda fase o de trabajo de campo, consistió en diversas visitas a cada plantel para realizar los grupos focales con los docentes, se comentó a los directivos del plantel que los docentes se dividieran preferentemente en grupos de acuerdo con su antigüedad (mayor y menor) tanto en el turno matutino y vespertino. Una vez asignado el espacio donde se llevaron a cabo los grupos focales (aulas “Tipo CONALEP” o biblioteca del plantel) se inició la actividad presentado a la moderadora, quien expuso brevemente las características del

proyecto de investigación, la finalidad de la técnica de grupos focales y finalmente pidió el consentimiento de los participantes para grabar el audio. Al terminar las sesiones de grupos focales, se les pedía a los docentes llenar el formato con datos sociodemográficos (Ver Anexo 1).

Se realizaron un total de 14 grupos focales, constituidos de 5 a 8 participantes, cuya duración fue de 60 a 90 minutos. En la Tabla 14 se muestra como quedaron conformados los grupos focales

Tabla. 14. Conformación de los 14 grupos focales con docentes de CONALEP.

Plantel	Grupos focales Turno Matutino			Grupos focales Turno vespertino			Total
	Mayor antigüedad	Menor antigüedad	Mixto	Mayor antigüedad	Menor antigüedad	Mixto	
Coyoacán	1		1	1	1		4
Iztapalapa IV	2			1	1		4
Iztapalapa V	1		1		1		3
Aztahuacan	1	1				1	3
Total	5	1	2	2	3	1	14

Fuente: Elaboración propia

Los grupos focales caracterizados como mixtos se conformaron por docentes tanto de mayor como de menor antigüedad, esto debido a que los directivos del plantel mencionaban que no contaban con una planta docente disponible en el turno que cubriera el criterio de la antigüedad. Por otro lado es importante mencionar que en el caso del CONALEP Iztapalapa V el grupo mixto corresponde a los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

La tercera fase de esta investigación consistió en un primer momento en la elaboración de la base de datos a partir de la información planteada en el formato de datos sociodemográficos llenado por los docentes, la cual posteriormente se analizaría con apoyo del programa estadístico SPSS. De manera simultánea y con ayuda de la aplicación *Otranscribe*, se llevó a cabo la transcripción de cada una de las grabaciones obtenidas de los grupos focales.

Una vez terminadas las transcripciones, se realizó una primera lectura para conocer de manera general lo mencionado por los docentes en los diferentes planteles, y posteriormente efectuar una lectura exhaustiva de cada transcripción y observar si existían diferencias dependiendo del plantel o turno o antigüedad de los docentes, al no observar diferencias

entre los aspectos mencionados, se realizó nuevamente una lectura con el fin de identificar las prácticas docentes inclusivas, mencionadas en CONALEP, para finalmente categorizarlas de acuerdo con lo propuesto en la literatura como prácticas docentes inclusivas.

Capítulo V Resultados

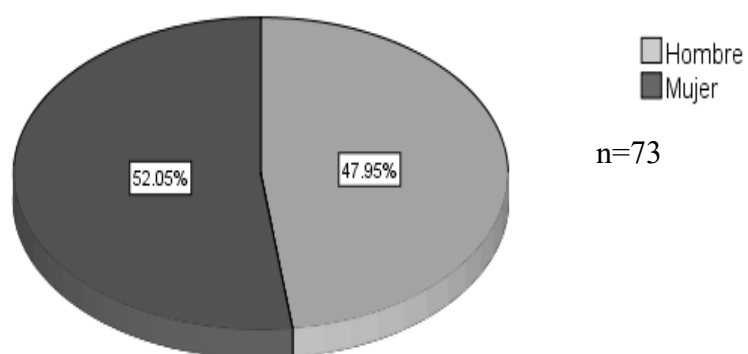
Este capítulo se divide en dos partes, en primer lugar se muestran los resultados obtenidos a partir del formato de datos sociodemográficos aplicado a los docentes y en segundo lugar se presenta el análisis de las respuestas obtenidas de los grupos focales agrupándolas con base en las diez competencias docentes de prácticas inclusivas propuestas por Fernández (2013), quien a comparación de otros autores, a partir de sus investigaciones, enlista de manera concreta diversas competencias de los docentes cuya práctica es de carácter inclusivo. De manera complementaria en esta sección se proponen otras seis competencias docentes inclusivas que han sido abordadas por diversos autores (Arnaiz, 2003; Fernández, 2009; Casanova, 2011; Murillo, Román y Reyes, 2011; León, 2012; Granada, et al, 2013) y que coinciden con lo referido por los participantes.

El orden en el que se presentan las competencias, no establece ningún tipo de jerarquía entre ellas, debido a que los autores antes referidos mencionan que todas tienen el mismo grado de importancia en las prácticas docentes inclusivas, y además uno de los objetivos de esta investigación fue el identificar cuáles son las competencias inclusivas en las prácticas docentes en CONALEP.

5.1. Perfil de los Docentes de CONALEP.

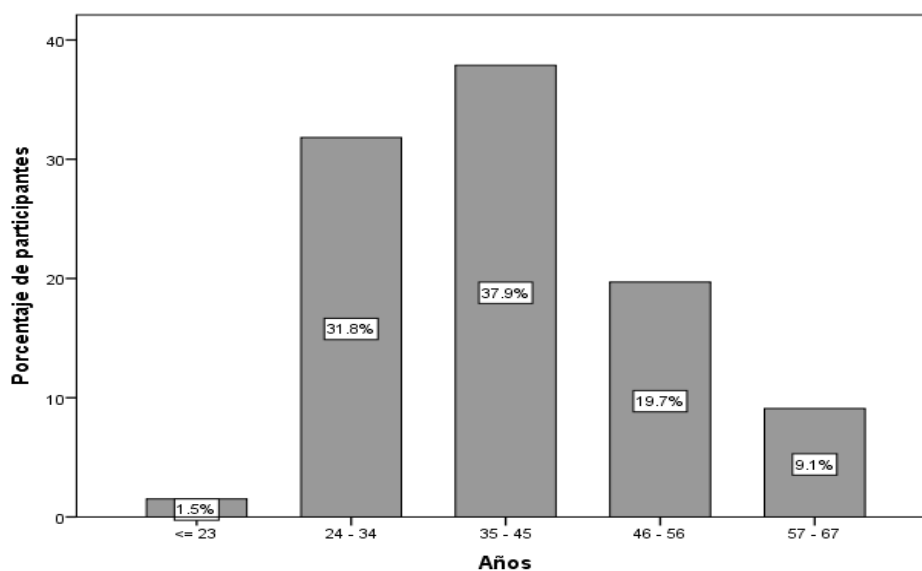
A continuación se presentan los datos que caracterizan a 73 docentes que participaron en los 14 grupos focales, como se observa en la Gráfica 1, la mayoría (52.05%) fueron mujeres y el resto hombres.

Gráfica 1. Sexo de los participantes.



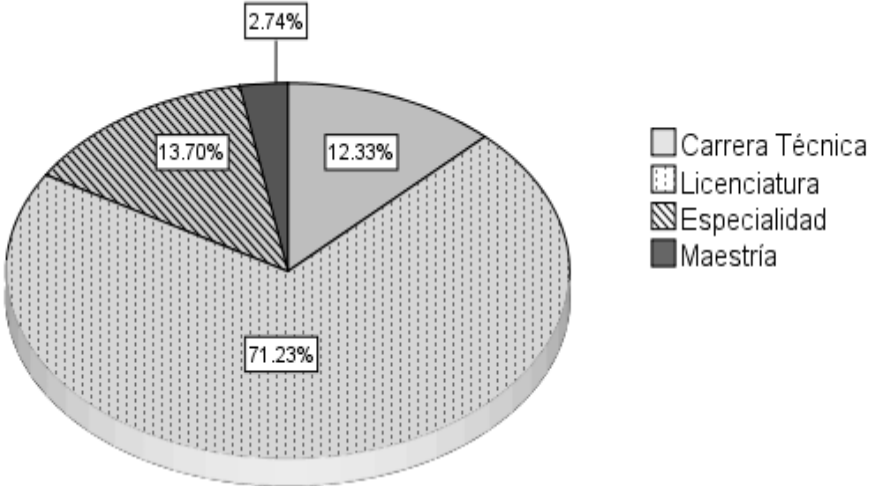
En cuanto a la edad de los docentes, en la gráfica 2, se observa que la mayoría (37.9%) de ellos se encuentra entre los 35 y 45 años de edad.

Gráfica 2. Edad de los participantes



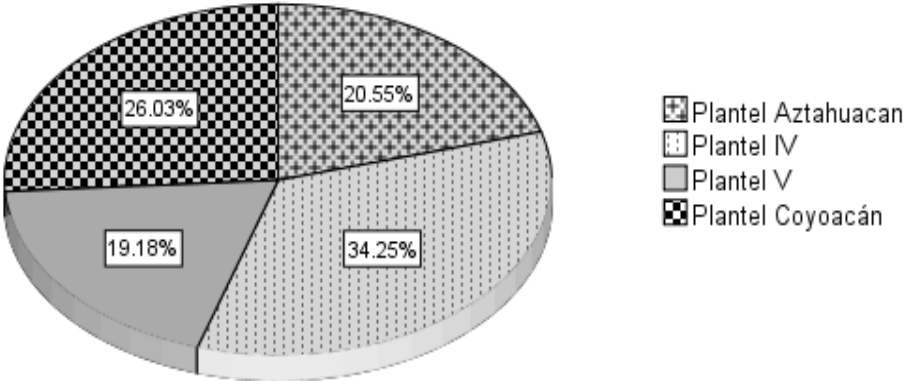
Respecto al nivel de estudios de los participantes la mayoría (71.23%) tiene el grado de Licenciatura, en carreras como Administración y Contaduría, Ingeniería, Enfermería o Psicología y sólo el 2.74 % de los participantes cuenta estudios de maestría. (Ver gráfica 3)

Grafica 3. Nivel de estudio de los participantes.



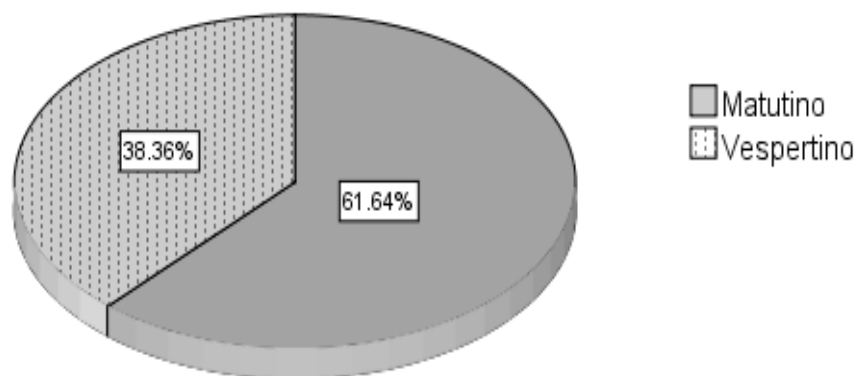
Como se observa en la gráfica 4 el 34.25% de los docentes imparten clases en el plantel de Iztapalapa IV y el 19.16% en el plantel Iztapalapa V.

Grafica 4. Porcentaje de participantes por plantel.



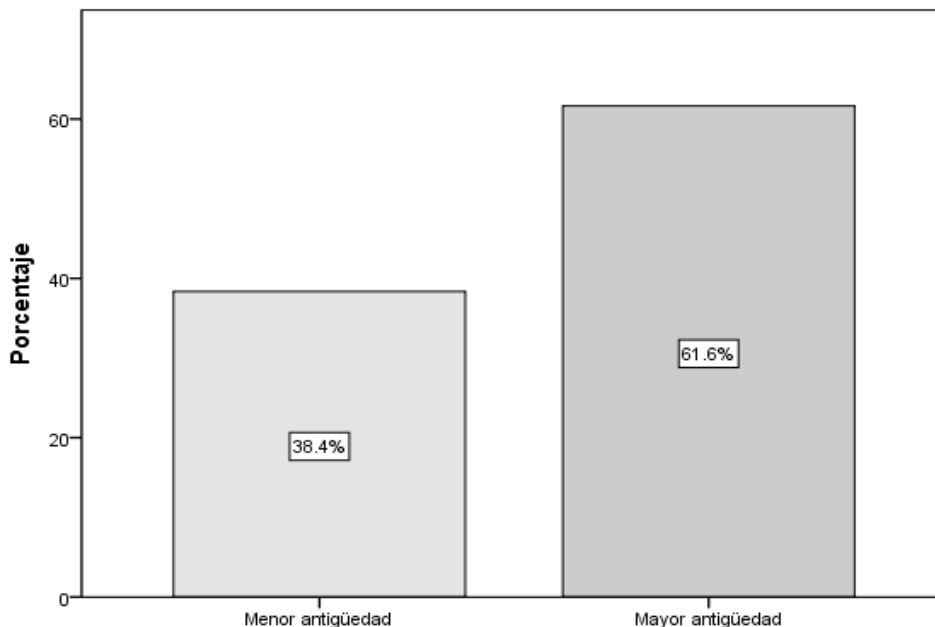
En los planteles de CONALEP, se imparten clases en los turnos matutino y vespertino, en la gráfica 5 se observa que la mayoría (61.64 %) de los participantes trabajan en el turno matutino.

Gráfica 5. Porcentaje de participantes por turno de trabajo.



Con respecto a la antigüedad de los docentes, se encontró que de los 73 participantes 45, es decir, el 61.6 % tenían más de 5 años trabajando en CONALEP, lo que corresponde a una mayor antigüedad de acuerdo al criterio establecido para trabajar con los grupos focales.

Gráfica 6. Porcentaje de docentes agrupados por su antigüedad.



Estos datos sociodemográficos nos permitieron detallar algunas características de los participantes e identificar algunas que pudieran estar influyendo en las prácticas docentes que realizan, por ejemplo estos docentes al no tener una formación dentro del campo de la enseñanza pudieran presentar dificultades a la hora de preparar e impartir sus clases. Otra característica que pudiera influir en las prácticas docentes se relaciona con su antigüedad como profesores de CONALEP, sin embargo en lo referido en los grupos focales no se observa ninguna diferencia. El turno y el plantel en el que imparten clases, pudieran ser considerados dos factores importantes que afectan las prácticas docentes inclusivas puesto que cada plantel tiene características propias por ejemplo se ubican en zonas geográficas distintas, se imparten carreras de diversas áreas y las características de los turnos (hora de entrada, receso y la hora de la salida) son diferentes y por tanto las prácticas docentes pudieran ser diferentes en cada plantel.

Al final del formato de datos sociodemográficos (ver anexo 1) se incluyó la pregunta *¿Cómo describiría a los estudiantes de CONALEP?* Los resultados obtenidos se separaron de acuerdo con la antigüedad de los participantes, ya que muestran diferencias en sus respuestas, lo cual pudiera indicar un factor de tipo actitudinal hacia los alumnos de CONALEP, los cuales median de manera significativa los apoyos proporcionados a los alumnos, es decir, las prácticas docentes pueden verse influidas.

Primero se muestran los 33 descriptores referidos por los docentes de menor antigüedad, para definir a los alumnos de CONALEP (ver Tabla 15).

Tabla 15. Descriptores de los alumnos de CONALEP: Profesores con menor antigüedad.

No.	Descriptor	%	No.	Descriptor	%
1	Con necesidad de guía/orientación	14.93%	18	Con muchos contrastes	1.49%
2	Activos/Dinamicos	10.45%	19	Con Responsabilidades	1.49%
3	Desinteresados	5.97%	20	Distraidos	1.49%
4	Buenas personas	4.48%	21	Educados	1.49%
5	Con carencias afectivas	4.48%	22	En pleno desarrollo cognitivo	1.49%
6	Dificiles	4.48%	23	Especiales	1.49%
7	Inteligentes	4.48%	24	Familias disfuncionales	1.49%
8	Sin motivación	4.48%	25	Guiados por sus emociones	1.49%

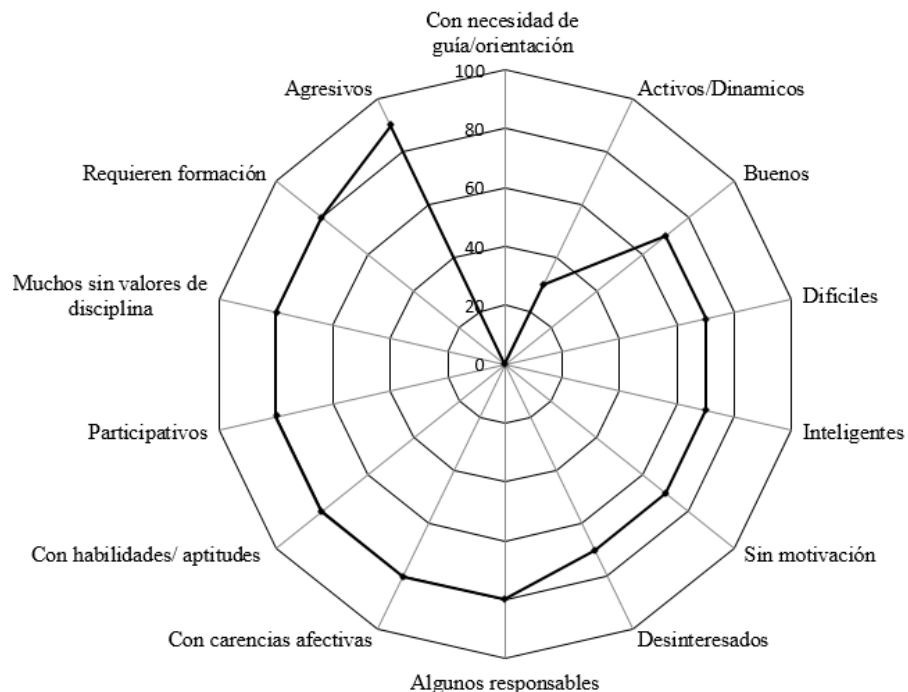
9	Algunos responsables	2.99%	26	Incluyentes	1.49%
10	Con habilidades/ aptitudes	2.99%	27	Jóvenes	1.49%
11	La mayoría acuden por obligación	2.99%	28	Muchas carencias	1.49%
12	Muchos sin valores de disciplina	2.99%	29	Propensos a factores de riesgo	1.49%
13	Participativos	2.99%	30	Seres diversos	1.49%
14	Requieren formación	2.99%	31	Sin objetivos	1.49%
15	Agresivos	1.49%	32	Solidarios	1.49%
16	Buscan proyecto de vida	1.49%	33	Unicos	1.49%
17	Carecen de autoestima	1.49%			

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los descriptores que tuvieron un mayor porcentaje se realizaron gráficas radiales, para identificar cuáles son los descriptores más representativos con los que los docentes de CONALEP asocian a los alumnos que asisten a este subsistema. Para ello primero se asignó el valor de 100 al descriptor con mayor porcentaje, en este caso “con necesidad de guía/orientación” y se calcularon los valores para los demás descriptores, después se invirtieron los valores, es decir, el descriptor con valor de 100, en este caso “con necesidad de guía/orientación”, ahora se le asignó un puntaje de cero (centro de la gráfica) y a los demás descriptores su valor correspondiente.

En el caso de los descriptores que refieren los docentes de menor antigüedad, se obtuvieron 14 con los mayores puntajes, que como se muestran en la Gráfica 7, “*Con necesidad de guía/orientación*” es el más representativo, continuando hacia la derecha, hasta llegar al menor que es “*Agresivos*”.

Grafica 7. Descriptores de los alumnos de CONALEP: Docentes con menor antigüedad.



Por otro lado los docentes con mayor antigüedad reportan un total de 45 descriptores para los alumnos de CONALEP, los cuales son presentados en la **Tabla 16**.

Tabla 16. Descriptores de los alumnos de CONALEP: Profesores con mayor antigüedad.

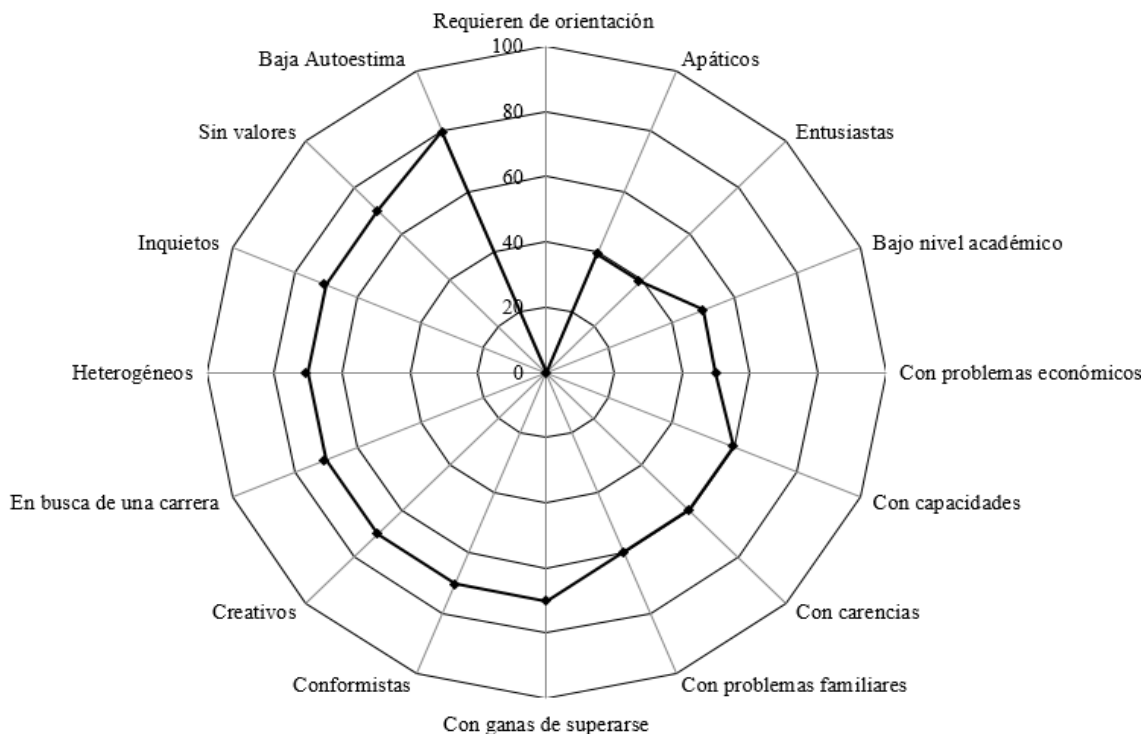
No.	Descriptor	%	No.	Descriptor	%
1	Requieren de orientación	9.4%	24	Interactivos	1.9%
2	Apáticos	5.7%	25	Irrespetuosos	1.9%
3	Entusiastas	5.7%	26	Llenos de ilusiones	1.9%
4	Bajo nivel académico	4.7%	27	Atrevidos	0.9%
5	Con problemas económicos	4.7%	28	Comprometidos	0.9%
6	Con capacidades	3.8%	29	Con miedo al futuro	0.9%
7	Con carencias	3.8%	30	Con mucho futuro	0.9%
8	Con problemas familiares	3.8%	31	Diferentes personalidades	0.9%
9	Con ganas de superarse	2.8%	32	Dispuestos	0.9%
10	Conformistas	2.8%	33	Egoistas	0.9%
11	Creativos	2.8%	34	Estudian por obligación	0.9%
12	En busca de una carrera	2.8%	35	Estudiante estándar de EMS	0.9%

13	Heterogéneos	2.8%	36	Estudiantes con problemas	0.9%
14	Inquietos	2.8%	37	Hiperactivos	0.9%
15	Sin valores	2.8%	38	Interesantes	0.9%
16	Baja Autoestima	1.9%	39	Moldeables	0.9%
17	Buenas personas	1.9%	40	Necesidades Sociales	0.9%
18	Carecen de proyecto de vida	1.9%	41	Participativos	0.9%
19	Chicos en busca de su identidad	1.9%	42	Problemas sociales	0.9%
20	Con ganas de aprender	1.9%	43	Respetuosos	0.9%
21	Indisciplinados	1.9%	44	Sin motivación	0.9%
22	Inseguros	1.9%	45	Vulnerables a drogas-vicios	0.9%
23	Inteligentes	1.9%			

Fuente: Elaboración propia.

Se realizó también una gráfica radial, (gráfica 8) para estos descriptores, en la que se identificaron un total de 16 descriptores como los más representativos, de los cuales “*Requieren de orientación*” obtuvo el mayor peso, mientras que “*Baja Autoestima*” el menor.

Gráfica 8. Descriptores de los alumnos de CONALEP: Docentes con mayor antigüedad.



Finalmente, en la **Tabla 17** se presentan los 59 descriptores proporcionados por todos los participantes.

Tabla 17. Total de descriptores otorgados por los profesores a los alumnos de CONALEP.

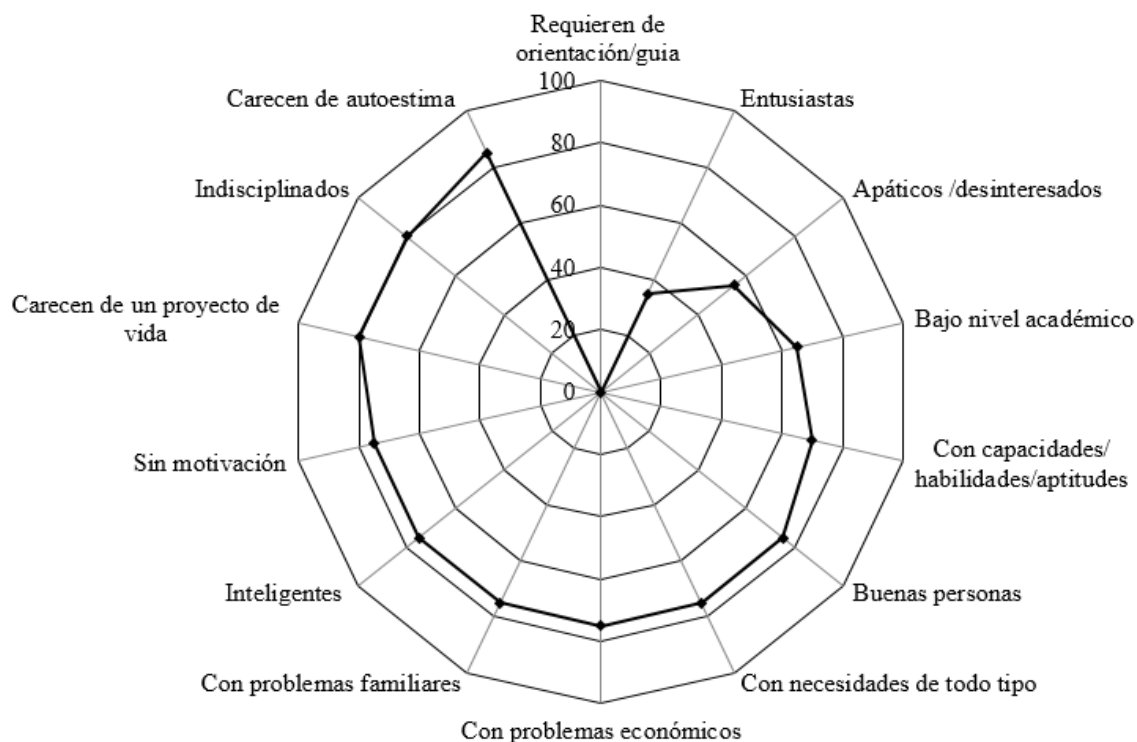
No.	Descriptor	%	No.	Descriptor	%
1	Requieren de orientación/guía	11.56%	31	Interactivos	1.16%
2	Entusiastas	7.51%	32	Irrespetuosos	1.16%
3	Apáticos /desinteresados	5.20%	33	Llenos de ilusiones	1.16%
4	Bajo nivel académico	4.05%	34	Problemas sociales	1.16%
5	Con capacidades/ habilidades/aptitudes	3.47%	35	Vulnerables a drogas-vicios	1.16%
6	Buenas personas	2.89%	36	Agresivos	0.58%
7	Con necesidades de todo tipo	2.89%	37	Atrevidos	0.58%
8	Con problemas económicos	2.89%	38	Comprometidos	0.58%
9	Con problemas familiares	2.89%	39	Con miedo al futuro	0.58%
10	Inteligentes	2.89%	40	Con mucho futuro	0.58%
11	Sin motivación	2.89%	41	Con muchos contrastes	0.58%
12	Carecen de un proyecto de vida	2.31%	42	Con Responsabilidades	0.58%
13	Indisciplinados	2.31%	43	Dispuestos	0.58%
14	Carecen de autoestima	1.73%	44	Distraídos	0.58%
15	Con carencias afectivas	1.73%	45	Educados	0.58%
16	Con ganas de superarse	1.73%	46	Egoístas	0.58%
17	Conformistas	1.73%	47	En pleno desarrollo cognitivo	0.58%
18	Creativos	1.73%	48	Especiales	0.58%
19	Difíciles	1.73%	49	Estudiante estándar de EMS	0.58%
20	En busca de una carrera	1.73%	50	Estudiantes con problemas	0.58%
21	Estudian por obligación	1.73%	51	Guiados por sus emociones	0.58%
22	Heterogéneos	1.73%	52	Hiperactivos	0.58%
23	Inquietos	1.73%	53	Incluyentes	0.58%
24	Participativos	1.73%	54	Interesantes	0.58%
25	Sin valores	1.73%	55	Jóvenes	0.58%
26	Algunos responsables	1.16%	56	Moldeables	0.58%
27	Chicos en busca de su identidad	1.16%	57	Respetuosos	0.58%
28	Con ganas de aprender	1.16%	58	Solidarios	0.58%
29	Diferentes personalidades	1.16%	59	Únicos	0.58%
30	Inseguros	1.16%			

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los descriptores en ambos grupos refrieron características que suelen enfatizar factores motivacionales y actitudinales de los alumnos que pueden promover que los alumnos continúen o no con sus estudios.

Se identificaron 14 descriptores con el mayor peso en las respuestas proporcionadas por todos los docentes, como se muestra en la Gráfica 9, el descriptor central “*Requieren de orientación/guía*” hasta concluir con el descriptor “*Carecen de autoestima*”.

Grafica 9. Descriptores con mayor relevancia otorgados por los docentes a los alumnos de CONALEP.



En este caso, la gráfica nos permitió observar que “*requieren de orientación o guía*”, continúa siendo el descriptor que representa a los estudiantes de CONALEP. Este descriptor puede implicar diversos aspectos, tanto académicos por ejemplo relacionados a la elección de carrera, a mejorar estrategias de estudio, pero también a factores afectivos por ejemplo la dificultad que pueden presentar los alumnos en la toma de decisiones, a la mejora o desarrollo habilidades sociales como la solución de problemas ya sean familiares y/o con sus relaciones sociales.

5.2 Análisis de los grupos focales con base en las competencias de un docente inclusivo.

A continuación se presenta el análisis de lo referido por los docentes en los grupos focales, agrupando las respuestas con base a las diez competencias de la docencia inclusiva propuestas por Fernández (2013) que son:

1. El profesor reflexivo
2. El profesor con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en los alumnos
3. El profesor crea situaciones diversas de enseñanza – aprendizaje.
4. El profesor como tutor o mentor.
5. El profesor como promotor de aprendizaje cooperativo.
6. El profesor interactúa para favorecer la comunicación.
7. El profesor es capaz de ofrecer un enfoque disciplinar y globalizador.
8. El profesor enriquece las actividades de enseñanza aprendizaje para responder a la diversidad del alumnado.
9. El profesor que motiva e implica al alumnado con metodologías activas.
10. El profesor que planifica los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Para analizar cada competencia, se presentará una breve descripción de la misma y luego extractos de lo referido por los participantes para los cuales se utilizaron los siguientes códigos: PROFM (profesor mujer) y PROFH (profesor hombre) seguido de un número consecutivo, esto con el fin de diferenciar las aportaciones de los participantes.

Competencia 1. El profesor reflexivo.

Para Fernández (2013) esta es una competencia primordial de los docentes cuya práctica se denomine inclusiva. Se refiere a la capacidad de autocritica del docente respecto a su práctica pedagógica, sobre lo qué se hace, por qué y el cómo (Díaz, 2002), que lo llevará a identificar y tomar decisiones sobre cuáles de sus prácticas, favorecen o dificultan la atención a la diversidad, esto promoverá que investigue, se asesore y experimente nuevas formas de realizar su práctica, con lo que llevará a cabo los cambios pertinentes para mejorar la calidad

del aprendizaje, y a sentirse satisfecho con lo que ha realizado en el ámbito profesional (Arnaiz, 2003).

Algunos ejemplos de esta competencia, encontrados en lo comentado por los docentes de CONALEP son:

PROFM1: El día de ayer en una práctica [...] aun con todo y las hojas [*fotocopias donde se explica paso a paso la práctica*] todos [*alumnos con discapacidad auditiva*] la tenían mal. Entonces yo le comenté a la maestra [*refiriéndose a la interprete*] “es que todos están mal, dígame ¿es correcto? o ¿sería prudente que haga la práctica y ellos me observen? y me dijo *sí*” [...], lo hice y después todos lo hicieron bien. Camino a casa me quedé con la incógnita ¿realmente fue un éxito porque todos lo hicieron bien? o ¿hablamos de memoria visual a corto plazo? [...] Mi objetivo, es que la última evaluación sea a la par de todos los demás [*alumnos sin discapacidad*]. Si lo logro voy a brincar de gusto, porque entonces paulatinamente conseguí realmente incluirlos y tratarlos como a la mayoría.

PROFM2: En un primer ensayo de lectura dije: " ¡No le están entendiendo!, les está costando trabajo" [...], entonces pensé: “no voy a bajar el nivel, ni traerles una lectura más sencilla” [...]. Los enfrenté a un texto [libro “*El principio del placer.*”] y en un momento dije "no, mejor no" y otra vez me cuestioné ¿Pude haber traído algo más sencillo? y dije: “No, ¡sí pueden!”, [...] Eso me ha permitido ser más autocrítica [...], aunque siempre he buscado diferentes estrategias, la forma en que ahora les doy el tema es la que más me ha gustado.

PROFH1: [...] estoy dando una materia de segundo semestre, donde se revisan temas básicos de física, y me pregunté: “¿Cómo se los enseño?” entonces retomé la manera en que me enseñaron hace mucho tiempo para explicarles más fácilmente y les mostré cómo funciona, en este caso un termostato [...]

Los dos primeros ejemplos fueron retomados de docentes del plantel Iztapalapa V, que atienden tanto al grupo con alumnos con discapacidad auditiva como a grupos de alumnos sin discapacidad, mientras que el tercer ejemplo es de un profesor que sólo imparte clases a alumnos sin discapacidad. Esto denotó que sin importar las características del alumnado que atienden, al momento de presentarse un problema durante la clase, relacionado con la manera en cómo aprenden los alumnos, los docentes inician a cuestionar si su práctica es la adecuada, lo que los lleva a la reflexión y con ello a buscar soluciones que implican por ejemplo un cambio en las estrategias de enseñanza, al trabajo colaborativo entre docentes o a pedir asesoría a la interprete, con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje. Los resultados que obtienen los docentes al hacer estos cambios motivan su labor puesto que refieren “voy a brincar de gusto” o “*la forma en que ahora les doy el tema es la que más me ha gustado*”.

Competencia 2. El profesor con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en los alumnos.

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) dentro del ámbito educativo “permiten crear situaciones de aprendizaje enriquecedoras, complejas, diversificadas” (Perrenoud, 2005:119), es por ello que esta competencia implica que el docente deberá de contar con los conocimientos tanto técnicos como didácticos sobre los diversos dispositivos electrónicos (computadoras, celulares, USB, etc.), así como de los programas y herramientas tecnológicas (procesadores de texto, de imagen, aplicaciones, etc.), lo que le permitirá valorar la pertinencia de su uso en el aula.

Los ejemplos que se retomaron de los grupos focales fueron los siguientes:

PROFM3: [...] las TIC's son muy importantes, porque por ejemplo en lugar de pedirles libros o que impriman, lo cual genera un gasto, lo que normalmente hago a principio del semestre es darles el material didáctico en una USB, y lo guardan en su celular. Entonces quien tiene celular en clase lo revisa, otros imprimen sólo la sección que vamos a usar [...] o lo ven en su computadora [...] Incluso las investigaciones las hacen al momento.

PROFM4: [...] Nos ha ayudado mucho el manejo de TIC's para la dinámica escolar. A los alumnos les interesa que hagamos grupos en *Facebook* o de *WhatsApp* y puedan comunicarse [...] o les podemos dejar algo de tarea, sacan su celular y de inmediato buscan la información.

El uso de las TIC's en las aulas de CONALEP deja de enfocarse en el uso de presentaciones digitales (power point), en poner videos o en la elaboración de trabajos escritos, sino que los docentes buscan ampliar su uso favoreciendo el aprendizaje autónomo, la economía e incluso la convivencia de los estudiantes. Estos comentarios nos indicaron que los docentes promueven el uso de las redes sociales como un apoyo para el aprendizaje más que como un medio de entretenimiento, lo que resulta ser muy favorable para los alumnos, ya que se encuentran al pendiente de lo que sucede en estas y se enteran por ejemplo de las tareas o actividades, realizan preguntas al respecto o pueden subir archivos con sus actividades. Todo ello implica que el docente tiene que saber cómo funcionan estos recursos o al menos pedir apoyo a los alumnos para poder hacer uso de estos y así aprovecharlos de manera más eficaz.

Competencia 3. El profesor crea situaciones diversas de enseñanza – aprendizaje.

Esta competencia tiene como base un currículum común y flexible, por tanto fomenta la educación general e integral de todos los alumnos, a partir de lo cual el docente es consciente de que los alumnos aprenden de manera diferente y por ello deberá emplear diferentes estrategias, lo que implica que se está dando respuesta a la diversidad de características del alumnado (Arnaiz 2003; Casanova, 2011; León, 2015; Moraña, 2004), considerando también el contexto en el que se realiza la enseñanza. Para Fernández (2013) esta es una competencia prioritaria para la práctica docente inclusiva.

Al respecto entre las respuestas proporcionadas por los participantes se encontraron:

PROFH2: [...] Con cada grupo buscamos diversas estrategias, a veces dentro de un mismo grupo tenemos que aplicar estrategias para diferentes alumnos [...]

PROFH3: En las materias que imparto de Mecánica, primero les muestro cómo hacer las actividades y ya después las hacen ellos e incluso entre ellos empiezan a decir: “Yo lo puedo hacer mejor que tú”.

PROFM5: [...] En el caso de las materias que imparto en Contabilidad, a veces pido el aula tipo [*aula especial de CONALEP*], para conectarme a internet y poder entrar a la plataforma el SAT, les muestro como pueden realizar trámites y eso les llama mucho la atención [...]

PROFH4: [...] Les presento casos clínicos reales en fotografías y les digo cómo fue el tratamiento de esos pacientes [...] En las evaluaciones les redacto un caso clínico de acuerdo a lo que revisamos, para que aprendan lo que pueden hacer en situaciones similares [...]

PROFH5: Les interesa la aplicación del conocimiento en la vida cotidiana, los ejercicios que hago los relaciono con su vida [...] por ejemplo: “el dinero que te dan para la semana ¿Cómo lo distribuyes?, si quieres comprar una casa ¿cuánto debes pagar?, los intereses son matemáticas”. Entonces es enfocar todo a la vida cotidiana para que entiendan.

De acuerdo con lo referido por los docentes de CONALEP el contextualizar la enseñanza es un aspecto fundamental, puesto que forman a los alumnos para que estos actúen en un campo laboral específico, lo que implica que en cada carrera se aplicaran estrategias de enseñanza diferentes. Además de las estrategias planteadas, los docentes refieren como otros recursos de enseñanza visitas a museos, a ferias o actividades en empresas (pláticas o conferencias), las prácticas profesionales e incluso el comentar a los alumnos algunos de sus experiencias profesionales.

Lo anterior no solo se observó en los comentarios de los maestros que imparten materias de las carreras, sino que también en los maestros que imparten materias del tronco común, por ejemplo:

PROFH6: En una ocasión, tuvimos [*la intérprete y el docente*] que explicar un tema de 4 formas distintas y la última forma que era pasarla a una gráfica la entendieron perfectamente [...]

PROFM6: [...] En inglés trato de explotar las habilidades y el tipo de aprendizaje que tienen los alumnos, algunos son visuales, otros auditivos, entonces pongo una canción que esté de moda, unos la cantan o en ocasiones les pido que van subrayando algunos verbos [...]

De manera general los docentes que imparten materias del tronco común, también refrieron hacer uso de otras estrategias para promover el aprendizaje y la participación en clase como pueden ser videos, películas, preguntas detonadoras, investigaciones breves, manuales o juegos (lotería, memorama, lanzar dardos, etc.) que además de volver más dinámica su clase, toman en cuenta la heterogeneidad del alumnado. Mencionaron que no siempre hacen uso de estos recursos, puesto que en ocasiones los contenidos de las asignaturas no permiten realizar estas actividades.

Competencia 4. El profesor como tutor o mentor.

Esta competencia se puede definir como la “ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante” (Fernández, 2013:90), en donde la función del docente será apoyar al alumno, con aspectos relacionados a su desempeño académico, que abarcan desde la explicación o facilitar información sobre cualquier temática académica, hasta la orientación y posible solución de problemáticas que el alumno presente relacionadas con su desempeño académico y su motivación.

Al respecto los docentes de CONALEP mencionaron:

PROFM7: [...] si nosotros nos acercamos a ellos [*refiriéndose a los alumnos*] podemos darles orientación, para que a pesar de la situación que tengan en sus hogares, puedan desarrollarse a nivel profesional [...]

PROFH7: [...] yo les digo: "Cuando salgas de esta escuela aparte del conocimiento, tienes la oportunidad de mejorar tu vida" [...] independientemente de que quieras o no continuar con una carrera [...]

PROFH8: [...] trato de motivar a los alumnos y les dijo: “investiguen en cuánto pagan una página web como la que realizaron en clase y que esté vinculada con una base de datos, con programación *java script*. Pregunten ¿Cuánto están pagando por una aplicación, un programa o una página?” y entonces a partir de ahí se pueden dar cuenta de todo lo que pueden ser capaces de aprender y de ganar.

PROFH9: [...] les dijo a los alumnos: “ustedes van a salir como técnicos profesionales, con un título y una cédula, ya tienen un oficio” [...] yo pienso que la escuela ayuda a buscar otras alternativas para el alumno, además de fomentarles la responsabilidad y las ganas de salir adelante.

En las respuestas se observó que la orientación proporcionada por los docentes, se enfoca a que el alumnado continúe con sus estudios (algunos proporcionan consejos con respecto a las instituciones donde pueden estudiar, qué es lo que pueden estudiar o les ayudan a resolver algunos problemas matemáticos o aplicaciones en ingeniería) o bien a que obtengan ingresos económicos a partir del cobro de algunos productos o servicios que han aprendido a hacer. Con ambas opciones se busca mejorar la calidad de vida así como la motivación que tienen los estudiantes.

Competencia 5. El profesor como promotor de aprendizaje cooperativo.

Esta competencia se relaciona con el uso de estrategias que favorezcan el aprendizaje e implica la manera en que el docente organizará al alumnado para realizar alguna actividad, la cual contempla diferentes modalidades de trabajo (individual, pequeño o gran grupo), favoreciendo así la aceptación de la heterogeneidad en el aula, la colaboración entre el alumnado, la motivación y las oportunidades para apoyarse en el aprendizaje y con el desarrollo de habilidades interpersonales que permiten la disminución de la exclusión del alumnado (Arnaiz 2003; Fernández, 2013; Moliner 2008; Muntaner, 2014).

Dentro de las respuestas que proporcionaron los participantes relacionadas con esta competencia se encontraron:

PROFH10: [...] como se trabaja en equipo, por proyectos, es muy difícil que haya un aislamiento [...]

PROFM8: Los preceptores a veces se organizan para una actividad que involucre a toda la escuela o se hacen los proyectos por carrera, donde los diferentes grupos de una misma carrera, sin importar el semestre, trabajan en conjunto [...]

PROFM9: [...] Yo hago los equipos para que trabajen con otros compañeros [*refiriéndose a los alumnos*] que no sean sus amigos y, cuando se reúsan les digo: “Ustedes no saben qué cosas pueden crear, tomando en cuenta las ideas y opiniones de otros y al final puede resultar un buen producto” y se dan cuenta que funciona trabajar con otras personas que no son sus amigos [...]

PROFM10: Mis dinámicas ayudan a generar equipos [...] eso me funciona muy bien, la cuestión del trabajo colaborativo que se empieza a generar en estos grupos pequeños para hacer un cartel o para proponer una idea [...]

PROFM11: [...] algunos alumnos dudan en preguntarme, entonces a veces el mismo trabajo en equipo hace que entre ellos resuelvan sus dudas [...]

Este trabajo en equipo, los docentes también refirieron extrapolarlo a las actividades que pueden realizar los alumnos en su campo profesional.

PROFM12: Yo les dije: “En un hospital se trabaja con un equipo multidisciplinario sin importar quien sea, con todos tenemos que saber trabajar”, entonces desde ahorita vamos a aprender a trabajar colaborativamente y sin discriminar [...]

En lo mencionado por los docentes se muestra un constante interés por promover el trabajo en equipo dentro del salón de clases, algunos les hablan de las ventajas de realizar un trabajo de manera cooperativa, y denotan de manera importante la aceptación de las diferencias de cada uno de los alumnos las cuales pueden ser aprovechadas para tener un mejor resultado, y que en ocasiones se traslada al posible escenario laboral en el que se desarrollaran los alumnos.

Competencia 6. El profesor interactúa para favorecer la comunicación.

De acuerdo con Zabala y Arnau (2007, citado en Fernández, 2013) se refiere a “la capacidad de escuchar al alumnado, de hacer preguntas, expresar conceptos e ideas de forma efectiva, exponer aspectos positivos, la habilidad de saber cuándo y a quien preguntar para llevar adelante un propósito”.

La comunicación no solo se enfocará en aspectos académicos, sino también será la encargada de mediar el tipo de interacción que se suscite dentro y fuera del aula, entre alumno y docente, entre docentes, entre docentes y administrativos e incluso entre docentes y padres de familia. Esta comunicación deberá promover una relación amable y eficaz entre los agentes educativos donde se favorece la resolución de problemas de manera colaborativa. En las respuestas proporcionadas por los docentes que enfatizan esta categoría encontramos:

PROFH11: [...] trato de usar un lenguaje menos técnico, ejemplos más prácticos, incluso jerga popular para que los alumnos se interesen y funciona.

PROFM13: [...] intento usar un lenguaje sencillo en las clases, para que los alumnos entiendan, dirijo mi vista a alguno de ellos cuando explico un tema [...] o les hago preguntas sencillas pero además, nunca les digo que están mal, busco la manera de usar lo que me dicen y así los animo a participar [...]

PROFM14: Tuve mucha comunicación con las maestras intérpretes, les pedía recomendaciones, para ver que podíamos modificar [...] sus sugerencias siempre fueron y han sido muy valiosas para mí [...]

PROFH12: [...] Al principio me acercaba mucho a ellos [*los alumnos sordos*] o a los compañeros [*los maestros*] que ya habían trabajado con ellos [*alumnos sordos*], nos platicaban cómo eran y nos daban referencias de cómo se podía trabajar con ellos.

PROFM15: [...] como docentes tenemos comunicación con orientación y también nos acercamos a los alumnos, porque independientemente de todo, ellos nos ven como figuras de autoridad [...]

Los fragmentos anteriores denotaron que el tipo de comunicación que establecen los docentes dentro en el aula favorece el aprendizaje significativo y el que establecen con otros colegas, es utilizado más como una forma de apoyo u orientación con respecto de su práctica docente o de la actitud que presentan los alumnos hacia las clases. También refieren que la comunicación establecida se basa en la amabilidad y respeto, lo que conlleva a un clima en el aula en el que los alumnos pueden participar, aunque esto también dependerá de la dinámica interna del grupo.

Competencia 7. El profesor es capaz de ofrecer un enfoque disciplinar y globalizador.

Esta competencia parte del hecho de que los docentes poseen un conocimiento basto sobre la disciplina a impartir, se puede definir como las habilidades del docente que promueven un aprendizaje adecuado de la asignatura donde “es importante relacionar cada saber con otros que favorezcan la mejor comprensión” (Casanova, 2011: 181). Lo que implica la selección y presentación coherente y adecuada de los contenidos, así como la capacidad para diferenciar aquellos que sean básico o más importantes de los que no lo son, partiendo de los conocimientos previos del alumnado y relacionándolos con aquellos que deberá adquirir durante el curso.

Algunos de los comentarios referidos por los docentes de CONALEP fueron:

PROFM16: Algunos planes de estudio son muy buenos y otros tenemos que modificarlos, porque a veces están desfasados de los temas actuales y como maestros tenemos el compromiso de retomar lo que les sirve a los alumnos y lo que no, cambiarlo [...]

PROM366: [...] yo me baso en los programas pero a veces digo "¿A quién se le ocurrió hacer este programa?" Porque no está vinculado con el sector laboral, o por ejemplo me dan un mes o dos para ver un tema y perdemos el tiempo. Con base a mi experiencia digo: “les voy a poner otra cosa y amplió” [...]

PROFM17: [...] yo vinculo dos asignaturas donde se puedan ver los mismos contenidos [...]

PROFH13: [...] como docentes que damos materias del tronco común, tenemos que hacer transversalidad, es decir, en mí caso que imparto la materia de inglés, les enseño palabras relacionadas con su carrera y eso les llama la atención.

Lo mencionado por los docentes reveló que es muy importante para su práctica que los planes de estudio estén actualizados, en muchas ocasiones ellos realizan los cambios en cuanto al contenido, para hacerlo deben de seleccionar aquellos aprendizajes que sean más útiles para el desempeño profesional del estudiantado. Estos cambios los realizan tomando en cuenta tanto su experiencia profesional, como los conocimientos adquiridos en su formación continua. Lo que también se ve reflejado en lo que denominan como transversalidad, pues con esto marcan de manera importante el uso de un enfoque globalizador para poder hacer que el alumnado relacione los diversos contenidos con su vida profesional o incluso personal.

Competencia 8. El profesor enriquece las actividades de enseñanza aprendizaje para responder a la diversidad del alumnado.

Esta competencia refiere que debido a la heterogeneidad del grupo no bastara con tener diferentes estrategias para favorecer el aprendizaje, sino que estas pueden presentar modificaciones para facilitarlos, es decir, deben ser susceptibles a los cambios, por ello el docente estará pendiente de las capacidades que muestre el alumnado.

Algunos de los comentarios de los docentes relacionados a esta competencia fueron:

PROFH14: [...] tenemos mucha diversidad de alumnos, [...] como maestro a veces no podemos seguir el programa tal cual [...] a veces traemos material adicional [...] hacemos el esfuerzo de subsanar esas carencias [...]

PROFM18: Algunas estrategias que llegué a aplicar con ellos [*refiriéndose a los alumnos sordos*], las aplicaba con los demás y me funcionaban también [...]

PROFH15: [...] si tengo un alumno con conocimientos previos de computación y programación le dejo un trabajo más pesado que a los demás, porque él tiene otras habilidades [...]

Los fragmentos anteriores nos mostraron una conciencia por parte de los docentes respecto a la heterogeneidad del alumnado, lo que promueve que busquen diversas estrategias para mejorar su enseñanza. Refieren que otras estrategias de las que hacen uso para apoyar a los alumnos, es que los alumnos con habilidades o conocimientos sobresalientes apoyen a sus compañeros de clase que presentan algún tipo de rezago académico, que de acuerdo a los mismos profesores promueve el desarrollo o mejora de habilidades tanto cognitivas como interpersonales en ambas partes.

Competencia 9. El profesor que motiva e implica al alumnado con metodologías activas.

Actualmente el papel del docente es el de ser un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, que como consecuencia implica que el alumno ahora debe ser más activo en este proceso, promoviendo así el desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo. Entonces esta competencia implicará la selección de la metodología más adecuada

que favorezca la participación y el desarrollo de habilidades metacognitivas (comprensión, análisis de información y capacidad crítica, entre otras) del estudiante. Estas actividades deben de representar un reto para el alumno sin embargo no debe de ser demasiado para él o podría ser contraproducente para la motivación hacia el aprendizaje y también debe de estar vinculada con el contexto en el que se desarrolle la enseñanza (contextualizar la enseñanza).

Los fragmentos recuperados respecto de esta competencia refrieron:

PROFM19: [...] yo pretendo hacer una dinámica utilizando estrategias y técnicas donde los alumnos se sientan partícipes, que sean el centro de la clase [...]

PROFM20: De repente los alumnos tienen dudas específicas de algún tema o dicen: “investigué y ya lo intenté, pero no me queda” entonces ya sólo es afinar sus conocimientos [...], los alumnos empiezan a ser autodidactas [...] en ocasiones lo que investigan no se relaciona con la materia, pero son cosas que a ellos les llaman la atención, y solo esperan a que nosotros los asesoremos.

Los docentes en su mayoría mencionaron que la forma en que involucra a los alumnos en su aprendizaje es por medio de la participación dentro del aula, que incluye por ejemplo que los docentes generen preguntas detonadoras y los alumnos las contestan, además otra estrategia que comúnmente usan es el otorgar un incentivo por una cierta cantidad de participaciones que recaben.

Competencia 10. El profesor que planifica los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Se refiere a la habilidad que desarrolla el docente para organizar los contenidos, estrategias de enseñanza, actividades a realizar así como la forma de evaluación que llevaran a cabo en relación a los contenidos de la disciplina que imparte, es importante tomar en cuenta que existe diversos factores que interfieren en que esta planeación se lleve de manera exacta por ejemplo; los materiales a emplear, características del tema, del grupo o de las actividades a realizar, lo que implica que la planeación debe mostrar cierta flexibilidad, sin perder de vista los objetivos de aprendizaje planteados.

Algunos comentarios relacionados con esta competencia fueron:

PROFH16: Yo hago mi planeación empiezo preguntándome ¿Qué les voy a enseñar a mis alumnos?, ¿Qué es lo que quiero que aprenden?, empiezo a hacer mi análisis de tarea, la competencia que quiero que desarrollen y mi objetivo [...]

PROFH17: Aquí hay 2 momentos, uno es lo tú planeas didáctica y estratégicamente para impartir la clase y el otro es lo que realmente sucede dentro del aula [...]

PROFH18: [...] todo está diseñado desde el punto de vista del maestro ideal, del alumno ideal y con base a esa idealidad entonces todos los programas funcionan, pero en la realidad es muy diferente [...] un alumno para hacer un ejercicio que en la planeación se establece para tres horas, a veces lo hace en diez, ayudándolo o haciéndolo mal, y nosotros como docentes tenemos que adaptar todo para más o menos revisar los temas establecidos [...]

PROFH19: Muchas veces descubres que el profesor del curso anterior no les enseñó un tema [...] entonces tenemos [*refiriéndose a los docentes*] que retomar el tema o enseñarlo.

Las respuestas denotaron lo importante que es para el docente llevar una planeación de lo que realizara en el aula, esto con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos al alumnado, tomando en cuenta los conocimientos previos del alumnado puesto que llegan a mencionar que aquellos docentes que no planean su clase, más que apoyar al alumnado lo perjudican ya que ellos necesitan esos conocimientos para poder alcanzar el siguiente nivel académico, lo que exige un mayor compromiso y esfuerzo por parte de los docentes y del propio alumnado para poder adquirir ese conocimiento.

A continuación y de manera complementaria se presentan seis competencias, que a través de la revisión de la literatura y en lo referido por los participantes de esta investigación han mostrado un papel importante en las prácticas docentes inclusivas. Estas competencias fueron:

- A. El profesor realiza una evaluación complementaria y sistemática.
- B. El profesor es empático/afectivo.
- C. El profesor muestra una actitud positiva hacia la educación inclusiva.
- D. El profesor involucra de manera activa a los padres de familia.
- E. El profesor tiene una formación continua.
- F. El profesor se involucra en la organización de la institución educativa.

Competencia A. El profesor realiza una evaluación complementaria y sistemática

La evaluación realizada dentro de un aula inclusiva tiene que ser coherente con los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos (Murillo, Román y Reyes., 2011), su finalidad es identificar el tipo de apoyos y recursos que precisan los alumnos para facilitar su proceso educativo (Duk y Blanco 2012 citado en Murillo et al., 2011), es decir, esta competencia implica que se consideran las capacidades tanto cognitivas como actitudinales del alumnado, por lo que se aplicaran de manera continua diversas estrategias de evaluación, con lo que se podrán identificar oportunamente las áreas donde el alumnado o el docente requieren apoyo. El alumnado también participará en este proceso de evaluación a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Todo lo anterior tendrá como base los objetivos e indicadores de aprendizaje que se establecieron desde el inicio. La evaluación inclusiva entonces no tiene el fin de otorgar una calificación, sino más bien que se relacionan con la mejora en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos de las respuestas proporcionadas por los participantes que se ubican dentro de esta categoría fueron:

PROFM21: La evaluación como tal, a nosotros [*refiriéndose a docentes*] nos queda muy claro que no es el final [...] Utilizamos muchas formas para evaluar [...]

PROFM22: [...] como es evaluación continua se incluyen muchos tipos de evaluación, [...] yo utilizo el examen oral, trabajos escritos, proyectos, exposiciones [...]. No podemos calificar de manera idéntica a cada uno [...] también hacemos una evaluación individual: "yo sé que tú no eres bueno, pero te esfuerzas y eso merece un reconocimiento y alguna calificación aprobatoria", tenemos que ver cuál es la capacidad de cada uno de ellos [...] si es muy importante la evaluación continua para estar midiendo su aprendizaje y cómo están avanzando.

PROFM23: Para nosotros el poder evalúalos va a permitir identificar con quién tenemos que trabajar un poquito más o tal vez darnos cuenta que estamos trabajando muy rápido o todo lo contrario [...]

PROFH20: [...] creo que la evaluación es muy importante porque les das a conocer que observas su avance, que estas valorando su trabajo y de esa manera ellos se pueden seguir esforzando.

PROFM24: Para ser equitativa yo tengo que tomar en cuenta sus habilidades y modificar la evaluación [...]

PROFH21: Aquí en CONALEP se evalúa por competencias entonces es una evaluación sumativa y además formativa, sumativa obviamente es el valor numérico y formativa es

actitudinal, es decir, cómo se viste, su participación que incluye la coevaluación y su autoevaluación.

Estos permitieron observar que la evaluación dentro de la práctica pedagógica para los docentes del CONALEP tiene un papel fundamental, puesto que no solo se concibe como el otorgar un valor numérico al desempeño del estudiantado, sino que se contempla como un factor de cambio, ya que a través de esta se identifica la manera cómo están aprendiendo los estudiantes. Pero también toma en cuenta las actitudes que adoptan el alumnado hacia la asignatura o actividad que se esté realizando, lo cual para algunos docentes denotan compromiso y entonces puede ser un factor para incrementar la calificación otorgada.

Competencia B. El profesor es empático/afectivo.

La empatía puede definirse como la capacidad de poder entender lo que le sucede al otro, comúnmente se menciona como “el ponerse en los zapatos del otro”. Esta competencia favorece que cuando se establezca un diálogo entre los docentes y los alumnos, aquellos puedan entender la situación personal que impide el adecuado desarrollo escolar del alumnado, y que de alguna manera sin justificar el no poder realizar alguna actividad, el docente puede proporcionar algún consejo o apoyo encaminado a que los alumnos puedan mejorar su desarrollo escolar y personal.

Algunos de los comentarios que realizaron los docentes de CONALEP al respecto fueron:

PROFH22: [...] preguntar o involucrarse un poco más en la vida personal de los alumnos es importante, a lo mejor no resolver sus problemas, pero hacerle notar que tiene que salir adelante, que tiene que luchar por su bienestar.

PROFM25: [...] los alumnos nos ven como figuras de autoridad, como parte de su familia y aunque yo tengo un carácter fuerte, se acercan a mí y me plantean las problemáticas en sus casas y los entiendes y dices: “bueno no tienes dinero entrégame tu trabajo así” y ellos van cambiando sus actitudes. Es una manera de conocerlos y se acercan a platicar. Lo mejor es que cambian para bien.

PROFM26: [...] esta parte fraternal, de apoyarlos, si no tienes para las copias te lo paso en digital, si no tienes para el examen, yo te apoyo ¡qué son 50 centavos! Como dicen no podemos solucionar la situación de todos pero de repente un "no te preocupes, yo creo que 50 centavos no nos afectan" [...]

Lo anterior fungió como indicadores para referir que los profesores consideran que en el desempeño académico de los alumnos influyen aspectos emocionales relacionados con

problemáticas en casa o en su círculo social. Por lo que se muestran algunos de ellos accesibles para ofrecer un consejo o alguna alternativa de solución para que el alumno o alumna continúe con sus estudios o que en muchas ocasiones su desempeño mejore. Incluso algunos de los docentes llegan a comentar que conocen aspectos de la vida personal del alumno como son el lugar donde vive, si trabajan o no, sus relaciones de pareja, sus amigos en la escuela e incluso problemáticas que tiene en su familia.

Competencia C. Actitud positiva hacia la educación inclusiva

Esta competencia se definirá como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas [...] a favor de la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Granada et al, 2013).

Al respecto de esta competencia uno de los comentarios que llamaron la atención fue proporcionado por un maestro de la carrera técnica de mecánica automotriz, la cual es estereotipada como una carrera “para hombres”, debido a que la mayoría de la población estudiantil pertenece a este sexo, el docente comenta:

PROFH23: [...] Ahorita en un grupo de segundo semestre tengo 8 mujeres, ahí ya hay inclusión. Las mujeres son muy eficaces, lógicamente les digo que ellas van a tener que usar un overol y botas por los materiales con los que trabajamos.

En este comentario se encontraron varios elementos respecto de una actitud positiva hacia la inclusión, el primero de ellos es que el docente se muestra de acuerdo con que las mujeres puedan desarrollarse en una carrera en la que permea una población masculina, es decir, considera que cuentan con las capacidades para poder hacer estas actividades y lo resalta al mencionar “*Las mujeres son muy eficaces*”. Otro elemento que denota este comentario al respecto de una educación inclusiva es que proporciona a las alumnas los materiales que facilitarían su aprendizaje, en este caso el uso de prendas de vestir adecuadas para el trabajo.

Aunado al comentario anterior se recuperan los siguientes:

PROFH24: [...] los grupos son altamente heterogéneos, tengo estudiantes que difícilmente pueden resolver una ecuación, pero tengo también que ya fracasaron en preparatoria, en

CECYT y saben de Matemáticas, esto provoca que las sesiones tengan una dinámica diferente [...] pero podemos sacar adelante los grupos. [...]

PROFM27: [...] De alguna manera creo que tienen necesidad de sentirse incluidos [...] yo creo que en esa parte hay muchos chicos que necesitan ser escuchados y que vean la manera en que uno como persona toma cierto interés en ellos para sentirse apoyados y yo creo que eso es lo que deberíamos de hacer, incluirlos [...]

Los comentarios denotaron de manera general una aceptación hacia la diversidad de alumnados e incluso de la conciencia de que trabajan con una población de alumnos muy heterogénea.

Competencia D. El profesor involucra de manera activa a los padres de familia.

Esta competencia se refiere a que el docente deberá de fomentar un mayor contacto con las familias o sus miembros en lo que respecta al desarrollo académico y social del alumnado. Implica además de realizar reuniones periódicas en las que se le informe el estatus académico del alumno, animar a los miembros de la familia a participar en actividades en el aula, realizar propuestas de intervención como pueden ser las escuelas para padres, talleres en donde se implique a los padres en las diversas tareas educativas. Para que esto pudiese llevarse de una mejor manera es importante el apoyo por parte de las autoridades administrativas y estatales (Casanova, 2011; León, 2012; Perrenoud, 2005).

Los participantes refrieron por ejemplo:

PROFM28: [...] el semestre pasado solicite el apoyo de los papás [*para abordar el tema de sexualidad en jóvenes sordos*] es algo que incluso debería de hacer con los chicos oyentes [...] pero sí se requiere mucho apoyo de los papás.

PROFM29: [...] hay que buscar una alternativa, habría que implementar desde la SEP, un programa en el cual involucráramos a los papás o sea buscar formas de traer a los papás a la escuela [...]

PROFM30: De hecho, la semana que viene va a haber una plática con los padres, para otorgarles herramientas y que tengan mejor comunicación con sus hijos. Eso es lo que estamos haciendo, que la educación sea realmente integral, en el sentido de que estén los papás, los docentes, las autoridades, y por supuesto los alumnos [...]

Para los docentes es muy importante el poder involucrar a los padres de familia en la educación de los alumnos, debido a que la mayoría de los padres se mantienen ausentes por el trabajo o las diversas actividades que realizan, otra de las situaciones que refieren los

docentes es que usualmente en las familias de los estudiantes de CONALEP, existen circunstancias de violencia, desintegración familiar, lo cual afecta de manera importante tanto emocional como académicamente el rendimiento del alumnado provocando en muchas ocasiones que deserten.

Competencia E. El profesor tiene una formación continua.

Esta competencia se puede definir como el proceso a través del cual el docente busca ampliar y mejorar sus funciones profesionales. La importancia de esta competencia radica en que el docente se enfrenta constantemente a nuevas tareas que tiene que afrontar dentro del contexto educativo, que en muchas ocasiones no son abarcadas en la formación inicial. Implica la capacitación y actualización en diversas temáticas no solo aquellas relacionadas con la mejora de la didáctica, sino también que apoye el aprendizaje de cada estudiante en la diversidad a partir del curriculum flexible (Arnaiz, 2003; Fernández, 2013; León 2012).

Dentro de las respuestas proporcionadas por los participantes se ubican las siguientes:

PROFH25: [...] hablar de los docentes es hablar de un esfuerzo constante de tomar cursos, de estarse superando y de estar enfrentado cada día situaciones más complejas [...]

PROFM31: [...] tenemos una formación y esos conocimientos nosotros los transmitimos, afortunadamente a través de la reforma de una u otra manera nos motiva a prepararnos mejor para saber enseñar, porque los conocimientos los tenemos y los dominamos, pero ¿Cómo los transmitimos? [...]

PROFH26: [...] Yo creo que la escuela debería poner más atención en la calidad de sus maestros en cuanto a técnicas de enseñanza, en cuanto a la misma responsabilidad porque hay maestros muy faltistas.

Los comentarios mostraron que los docentes de CONALEP suelen continuar su formación a través de los cursos que promueve el programa PROFORDEMS, que suelen enfocarse en aspectos relacionados con la didáctica y estrategias de enseñanza, lo cual es muy importante para poder proporcionar de alguna manera seguridad en su rol como profesores, puesto que la mayoría de ellos no cuentan con una formación inicial como docentes. En cuanto a la atención a estudiantes con discapacidad refieren ellos no estar preparados para atenderlos. Reconocen que es un aspecto muy importante la actualización porque permite que se

enfrenten de manera apropiada a las circunstancias que suscitan en el contexto escolar y con ello contribuir a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Competencia F. El docente se involucra en la organización de la institución educativa.

Esta competencia se refiere a que el profesor deberá participar de manera activa y colaborativa en las decisiones que se toman en la institución, las cuales afectan de manera importante el aprendizaje del estudiantado. Implica la formación de un equipo de trabajo entre los docentes, la programación de reuniones periódicas, sistemáticas y coordinadas, el fomento de una comunicación clara y cordial entre los docentes, así como que hagan propuestas de proyectos donde se involucre a los alumnos. De manera general esta competencia se relaciona de manera directa con la visión de inclusión que tengan los líderes a cargo de las instituciones educativas, puesto que es de vital importancia que estos estén dispuestos a la negociación y llegar a acuerdos que favorezcan a toda la comunidad estudiantil.

Algunos de los comentarios respecto de esta competencia en los docentes de CONALEP fueron:

PROFM32: [...] tenemos las festividades de noviembre- diciembre y junto con otro profesor hacemos concursos de cráneos o de ofrendas [...] El año pasado se iba a hacer un concurso de grafitis, ya se había organizado todo. Vamos a presentar la propuesta [...] y nos dicen] "No, es que no se puede hacer eso"[...] era un concurso de grafitis con los valores CONALEP [...] Lo único que necesitábamos, era un lugar donde los hicieran [...] y se truncó. Luego yo hice una propuesta para sacar la mascota de la escuela y la respuesta es no.

PROFM33: Los proyectos por academias se presentan a finales de noviembre, pero no está bien organizado [...] A mí me tocó y cuando llegue me dijeron "escoge la mesa que quieras" y luego "¿la luz?". [*Preguntar si alguien*] tiene extensión [...] es complicado hacerlo, sin embargo se realizó el evento.

PROFM34: [...] a veces ni nosotros como docentes sabemos y lo hemos solicitado. Hasta de la cuestión más simple como una ceremonia, sino sabemos de esas pequeñas cositas, menos las cosas más grandes [...]

PROFM35: Aquí hay juntas de academia, entonces se ha tratado de ir modificando o actualizando el reglamento dependiendo las carreras, yo creo que eso ha ayudado [...] esa es la cuestión de las juntas de academia, que podamos dialogar.

Como se pudo observar en las respuestas, los docentes de CONALEP, perciben que no se les toma en cuenta para la organización de eventos que van desde el realizar una ceremonia que afecta la planeación de la clase, hasta por ejemplo que a pesar de que hagan propuestas para la mejora del plantel, que involucran a los alumnos, por ejemplo los grafitis con los valores de la institución, no reciben el apoyo necesario por parte de las autoridades o se les niega el permiso para poder llevar a cabo estas actividades.

Capítulo VI

Discusión y conclusiones.

Es importante mencionar que las prácticas docentes al definirse como la “actividad diaria que desarrollan los docentes en las aulas, se encuentran orientadas por un currículo y cuyo propósito es la formación de los alumnos” (Díaz, 2006 p.90), dependerán de diversos factores entre ellos los políticos, sociales, personales e institucionales en este último se incluyen por ejemplo el nivel educativo, la ubicación de las escuelas y el modelo académico adquirido por cada institución para la formación del alumnado, por ello no existirá un listado riguroso con el fin de clasificar qué instituciones son más inclusivas que otras, sino más bien se vuelve necesario conocer estas características para ayudar a las instituciones a implementar estas prácticas inclusivas.

Tomando en cuenta que el objetivo de esta investigación fue identificar las características relacionadas con las prácticas docentes inclusivas de los profesores que imparten clases en planteles de CONALEP de la Ciudad de México, los hallazgos permitieron identificar a estas las prácticas docentes como inclusivas, entre las que se denota la presencia de un cuestionamiento sobre la práctica pedagógica que realiza cada docente, lo cual lo lleva a ser autocrítico y de esta manera poder direccionarla (Arnaiz, 2003; Casanova 2001; Fernández 2013; Perrenoud, 2005). Esta competencia se vincula de manera importante con que el docente planteé diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje, que en este caso abarca técnicas como la realización de proyectos, método de casos o la implementación de dinámicas (juegos), que favorecen el aprendizaje significativo (Fernández, 2013; León, 2012; Moriña, 2004) e incluyen el trabajo colaborativo, el cual parece ser aun considerado sinónimo de trabajo en equipo, puesto que aunque a partir de las respuestas proporcionadas se favorecen la creación de diversos grupos de trabajo (Moliner, 2008; Muntaner, 2014) y la tutoría entre pares (Arnaiz 2003), aún no denotan interdependencia positiva en los alumnos.

En ocasiones los docentes apoyan su práctica con el uso de las TIC's, las cuales aunque funcionen como una herramienta importante para la inclusión pudieran ser un factor de exclusión para los alumnos de CONALEP que no tienen acceso a internet o algún equipo de cómputo, que refieren ser cerca 25% de los alumnos.

A pesar de que los planes estudio están prediseñados, los docentes de CONALEP, refieren que constantemente replantean estos programas, realizando las adecuaciones que con base a su experiencia laboral clasifican como útiles para el adecuado desempeño profesional del alumnado. De la misma manera hacen hincapié en el uso de la transversalidad, lo cual promueve la formación integral del alumnado (Muntaner, 2014), ya que se refiere a la relación entre los contenidos de diversas asignaturas.

Aunado a la planificación, es importante denotar que la evaluación que realizan los docentes de CONALEP, se lleva a cabo de manera continua, consideran tanto conocimientos como actitudes, lo cual les permite identificar las áreas de oportunidad del alumnado y actuar oportunamente en ellas, utilizando diversas formas de evaluación entre las que se incluyen proyectos, rúbricas, actividades extraescolares (Murillo et al; 2011; Casanova ,2011). Sin embargo es importante que este concepto de “evaluación para mejorar” sea compartido y adoptado por el alumnado, ya que los docentes refieren que en la mayoría y sino es que en todos los casos, los alumnos consideran más importante obtener una calificación que saber en qué áreas pudieran mejorar.

Una competencia que de acuerdo con los docentes de CONALEP tiene un papel importante para motivar a los alumnos a que continúen o terminen sus estudios, es que sean empáticos, y en dado caso los apoyen en la resolución de problemas de carácter personal, (Arnaiz, 2003; Fernández, 2013), esto no implica que el docente se deba de convertir en un consejero u orientador, sin embargo al contar con otro punto de vista puede apoyar al alumno para acudir a la instancia adecuada o en otros casos optar por una solución conveniente a su problemática. Aunado a esto los docentes de CONALEP, también fungen un papel de tutor (Fernández, 2009 y 2013), ya que en diversas ocasiones son buscados por los alumnos para resolver algunas dudas de contenidos, o para solicitarles consejos sobre sus técnicas de estudio, talleres o cursos para ingresar al nivel medio superior o incluso en la iniciación en el campo laboral. Todo esto se ve favorecido por la comunicación establecida en el aula, la cual suele ser de fácil comprensión para los estudiantes, respetuosa y confiable, lo que promueve un diálogo abierto y permanente que facilita relaciones interpersonales (Fernández, 2009; León, 2012).

Una cualidad que varios autores (Arteaga y García, 2008; Granada et al, 2013; Moríña, 2004) refieren que es muy importante dentro de la práctica inclusiva es la actitud positiva hacia la educación inclusiva la cual los docentes de CONALEP hacen explícita a través del fomento del trabajo en equipo y la aceptación de las diferencias entre el alumnado, puesto que son conscientes de que los alumnos que asisten a los planteles poseen características muy distintas, es decir, son heterogéneos, a los cuales perciben como necesitados de orientación o de una guía, lo que implica que consideran que los alumnos poseen diversas capacidades pero también tienen carencias que pudieran afectarlos de manera académica.

Por otro lado los hallazgos de esta investigación permitieron identificar algunos aspectos en los que es importante trabajar para mejorar estas prácticas docentes. Son principalmente cuatro: el primero se refiere a que los docentes deben de promover una mayor participación de los alumnos dentro de su formación escolar, con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo, pero también el interés de los alumnos en las situaciones que suceden en el plantel, las cuales de alguna manera los pudiera afectar.

El segundo aspecto se refiere a que es importante que los docentes sean tomados en cuenta en las decisiones o actividades que se llevan a cabo en el plantel, puesto que esto ayudará a promover el trabajo colaborativo entre los docentes y los líderes de la institución, así como a realizar una mejor toma de decisiones para las institución y por ende para los alumnos, ya que se consideran varios puntos de vista y con ello también se impulsa el desarrollo de estructuras horizontales (Zepeda, 2015 citado en Ramón, 2015).

El tercer aspecto a trabajar tiene que ver con el aumento y promoción del interés por el parte de los padres, no sólo hacía los aspectos meramente académicos sino también sociales y afectivos de sus hijos dentro de la escuela, ya que aunque se realizan junto con las orientadoras, diversas acciones para involucrar de manera activa a los padres de familia en la escuela, es frecuente el desinterés que permea en las familias de los alumnos que asisten a CONALEP, lo cual pudiera ser debido a las características socioeconómicas de la población que acude a los planteles. El promover esta triada docente-alumno-escuela, podría mejorar las habilidades socioemocionales e incluso las relaciones familiares, las cuales servirían como apoyo para el aprendizaje del alumnado.

Finalmente el cuarto aspecto es que, para lograr una educación inclusiva las instituciones educativas deben de contar con los recursos necesarios, que abarcan desde la infraestructura hasta la preparación de los docentes, para atender a toda la población, puesto que sin la presencia de estos recursos seguirán existiendo Barreras para el Aprendizaje (BAP).

Aunado a lo anterior a través de este estudio se identificó que las competencias inclusivas referidas por los docentes de CONALEP concuerdan de manera importante con el modelo de enseñanza adoptado por esta institución, el cual se basa en el aprendizaje significativo y está centrado en el alumnado. Ambos puntos retomados como aspectos fundamentales de la educación en el Modelo Educativo 2016.

Además con este estudio se permitió identificar que los docentes de CONALEP, cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con su profesión fuera del ámbito educativo, las cuales favorecen el proceso de enseñanza de competencias contextualizadas de los alumnos que acuden a este subsistema, y las posibles dificultades presentadas en la enseñanza se trabajan por medio del programa de PROFORDEMS. Además de que buscan actualizarse en lo que se refiere a su campo laboral, lo cual algunos de ellos la realizan en otras instituciones educativas o de gobierno.

Al mismo tiempo, es importante recalcar que aunque las prácticas de los docentes de CONALEP, son de carácter inclusivo, los docentes no las denominan de esta manera, es decir, puede que no sean conscientes estas características en su práctica diaria, ya sea porque a partir de su experiencia estas les han demostrado que son más útiles para la promoción de aprendizajes, porque consideran a estas prácticas como aquellas que todos los docentes realizan o por el simple desconocimiento de que a estas características se les denomina inclusiva.

De manera adicional a lo largo de los grupos focales, se notó una constante preocupación respecto a su forma de actuar con relación a seguir o no al pie de la letra el reglamento de cada plantel, ya que los participantes, refieren que existen tres tipos de reglamento: el institucional (el que se lleva a cabo en todos los planteles CONALEP), el escolar (el cual dependerá de cada plantel) y el de cada clase (establecida por cada docente). El conflicto se origina principalmente a que consideran que existen aspectos en los que pudiera ser más flexibles, por ejemplo asistir con otra sudadera cuando hace frío o con otro tipo de pantalón

si el alumno no cuenta con los recursos económicos para comprarse el uniforme, pero justo esa flexibilidad ha llevado a que algunos alumnos en muchas ocasiones no se hagan cargo de las obligaciones que tiene al ser estudiantes, por ejemplo la entrega de trabajos o asistir puntualmente a clases, lo que ha afectado de manera importante la convivencia en las aulas, ya que en ocasiones han existido agresiones verbales a los docentes por parte de los alumnos o entre los propios alumnos, que ameritan la baja definitiva y que no se hace nada al respecto. Esto contradice lo mencionado por Arnaiz, 2003 y Fernández, 2009, en donde se hace hincapié en un aula y escuela inclusiva enseñar responsabilidades y establecer relaciones de respeto, donde existan normas que apoyen la diferencia entre lo que se puede ser perjudicial o no para la convivencia y con ello aceptar los límites que impone la realidad en la que se vive.

No se espera que los hallazgos presentados en esta investigación sean generalizados a todos los planteles de CONALEP, sino más bien mostrar cómo es que actualmente se encuentran estos planteles respecto de las prácticas docentes inclusivas, ya que es un aspecto que recientemente en las políticas nacionales ha tomado un gran interés. Lo que pudiera llevarnos a identificar qué tan adecuadas son las prácticas docentes inclusivas en este subsistema.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación se puede considerar que debido a la propia dinámica de los planteles fue difícil realizar observaciones en clase y así poder corroborar lo mencionado por los docentes en los grupos focales y saber cómo llevan a cabo estas prácticas inclusivas en CONALEP, sin embargo se sugiere que este sea un aspecto a considerar y retomar al plantear futuras investigaciones. Del mismo modo se pueden llevar a cabo estudios en los que se incluyan a los alumnos y así realizar un cruce entre la información que ellos proporcionen y lo referido por los docentes, lo cual puede otorgar una perspectiva más completa acerca de cómo son las prácticas docentes inclusivas.

Es importante que los resultados encontrados sean presentados a las autoridades de CONALEP, pero también en los planteles, ya que a partir de esto se pueden realizar cambios en las prácticas docentes y encontrar algunas alternativas para su fomento o divulgación tomando en cuenta las características de cada plantel.

De igual manera, al ser este un estudio reciente en lo que respecta a la temática, el nivel educativo y el subsistema en el que se realizó, se recomienda llevar a cabo investigaciones

en otros subsistemas de Educación Media Superior e incluso en otros niveles educativos como son el básico (preescolar, primaria y secundaria) y el nivel superior. También pueden realizarse investigaciones en instituciones educativas de carácter privado, ya que pudieran existir otros factores que afecten las prácticas docentes. Además se pueden llevar a cabo estudios con docentes que trabajen con personas o con grupos que presenten algún tipo de discapacidad e indagar sobre las características de sus prácticas docentes.

A partir de este trabajo se pueden también implementar intervenciones donde la psicología educativa y por lo tanto el psicólogo puede incursionar, uno de ellos es el referente a la formación de agentes educativos en cuanto a proporcionar apoyo y proveer las herramientas necesarias para que los docentes mejoren su práctica inclusiva o aquellos que desconocen las características de esta puedan incorporarlas a su práctica, se pueden incluir cursos / diplomados donde den a conocer estas competencias y como llevarlas a cabo, esto relacionado a su formación continua y que a largo plazo sean incluidos en la formación inicial de los docentes, específicamente para CONALEP, pudieran considerarse dentro de la gama de cursos de iniciación cuando ingresan a este subsistema.

Por otro lado también el psicólogo educativo puede fungir como un asesor para los docentes, guiándolos sobre las prácticas inclusivas que están llevando a cabo, observando aspectos en los que pudieran mejorar, buscando estrategias que se acomoden a las necesidades de las asignaturas y características del grupo, así como otorgando retroalimentación sobre las posibles dificultades para la implementación de estas estrategias.

Otro aspecto donde incursionar involucra la búsqueda e implementación de estrategias para incluir a los padres de familia en la educación de los jóvenes que asisten a CONALEP y también en la planeación e implementación de cursos y/o talleres dirigidos al desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes y directivos de los planteles.

Con todo lo anterior se alcanzarían algunos de los objetivos planteados con respecto a una educación de calidad, que incluyen: el trabajo conjunto con diversos profesionales de la educación, la constante preparación de los docentes para que se encuentren mejor capacitados así como la transformación de la formación inicial y continua del profesorado.

En México aún queda mucho por hacer en materia de educación, ya que estas no sólo depende de un agente o sistema, sino que es necesario considerar a los docentes con engrane de un reloj llamado sociedad, el cual si bien puede potenciar un cambio, no es el único responsable de realizarlo.

*“Todo el que recuerda su propia educación, recuerda a sus maestros, no los métodos o técnicas.
El maestro es el corazón del sistema educativo.”*
Sidney Hook.

Referencias

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2012). *“Guía de Buenas Prácticas Docentes”*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narces.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado el 12 de Mayo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *UNIMAR*, XXXI(2), 99-113. Recuperado el 15 de Noviembre de 2016, de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/340>
- Amaro, A. (2014). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular como parte de los principios de diversidad e igualdad en el desarrollo de futuros ciudadanos. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*(3), 73-77. Recuperado el 30 de Mayo de 2016, de <http://www.revistadecooperacion.com/numero3/03-05.pdf>
- Amores, J., & Ritacco, M. (2012). prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de privación social. *REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL*, 1(1), 153-178. Recuperado el Enero de 2017, de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art7.pdf>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe .
- Arteaga, B., & García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*,

19(2), 253-274. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A/15443>

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: UNIVERSITAT DE VALENCIA. SERVEI DE PUBLICACIONS.

Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de las escuelas inclusivas. *Revista PRELAC. Protagonismo docente. El cambio educativo.*, 174-177. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 4(3), 1-15. Recuperado el 2016 de Mayo de 28, de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Casado, R., & Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Lumen.

Casanova, A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer.

COMIPEMS. (2017). *COMIPEMS*. Obtenido de <https://www.comipems.org.mx>

CONALEP. (2014). *Perfil de alumnos de nuevo ingreso a los planteles CONALEP del Distrito Federal, 2008-2013*. México: SEP. Recuperado el 2017, de <http://www.conalep.edu.mx/intacadprop/AreaInternacional/Prospecci%C3%B3n%20Educativa/Documents/Estudios2014/Perfil.pdf>

CONALEP. (2015). *Abandono escolar en el sistema CONALEP: Análisis de diversos factores y módulos con mayor reprobación. Análisis Nacional.*. México: CONALEP. Recuperado el Mayo de 2017, de http://www.conalep.edu.mx/intacadprop/AreaInternacional/Prospecci%C3%B3n%20Educativa/Documents/Estudios2015/AbandonoEscolar_Nal.pdf

CONALEP. (2016a). *Reglamento Escolar para Alumnos del Sistema CONALEP*. México: CONALEP. Obtenido de http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/planteles.aspx

- CONALEP. (2016b). *Secretaría Académica (SAcad)*. Obtenido de Colegio Nacional para la Educación Profesional Técnica: http://www.conalep.edu.mx/doscentespropuesta/Evaluacion_docente/Norma_institucion_educativa/Paginas/default.aspx
- CONALEP. (2016c). *Inicio*. Obtenido de Secretaría Académica (SAcad): http://www.conalep.edu.mx/doscentespropuesta/Evaluacion_docente/desempe%C3%B1o/Paginas/default.aspx
- CONALEP. (2017a). *Alumnos*. Obtenido de Secretaría de Servicios Institucionales (SSI): http://www.conalep.edu.mx/alumnos_propuesta/Val_aprovech_acad/Paginas/default.aspx
- CONALEP. (Mayo de 2017b). *Estadística nacional de los docentes del sistema conalep*. Obtenido de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: <http://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/estadistica-68735>
- Díaz, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivistas y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, XXIV(98), 6-25.
- Díaz, M. G., & Díaz Díaz, A. A. (2014). Panorámica General de la Evaluación Nacional del Logro. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Recuperado el 15 de Febrero de 2017, de ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/download/825/806
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. Recuperado el 12 de Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Durán, L. (2011). De la educación especial hacia la educación inclusiva. En J. Bello, *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía* (págs. 161-194). México: Castellanos editores.
- Durán, R. (2014). *Estudio sobre las buenas prácticas docentes en la universidad tecnológica OTEIMA*. Santiago: EUREKA. Obtenido de

<http://www.oteima.ac.pa/nueva/investigaciones/Corregido%20buenas%20pr%C3%A1cticas%20Duran%20listas.pdf>

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado el 15 de Mayo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Escobar, J. y.-J. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado el Febrero de 2017, de http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf
- Escudero, M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa . *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Fernández, J. (2013). Teaching Competences and Inclusive Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado el 10 de Mayo de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=en.
- Fernández, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad. España: Síntesis*. España: Síntesis.
- García, D., & Juntinico Fernández, M. S. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno. *Educación y Ciudad*, 26(1), 107-116. Recuperado el 6 de Mayo de 2016, de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/viewFile/47/39>
- Gutiérrez, M., Martín Cilleros, M. V., & Jenaro Ríos, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201. Recuperado el 28 de Mayo de 2016, de http://www.academia.edu/28218849/El_Index_para_la_inclusi%C3%B3n_presencia_aprendizaje_y_participaci%C3%B3n

- Gutiérrez, P., Yuste, R., & Borrero López, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.
- Hernández, R., Fernández, Collado, C., & Baptista, Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEE. (2007). *PISA en México 2006*. México: INEE. Recuperado el 20 de Diciembre de 2016, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Completo/pisa2006completo.pdf
- INEE. (2010). *México en PISA 2009*. México: INNE. Recuperado el Enero de 2017, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf
- INEE. (2013a). *México en PISA 2012*. México: INNE. Recuperado el Enero de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf
- INEE. (2013b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. Recuperado el 2 de Diciembre de 2016, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>
- INEE. (2016). *Panorama Educativo de México . Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2015 Educacion básica y media superior*. México: INEE. Recuperado el 30 de Noviembre de 2016, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- INEE. (2017). *México en PISA 2015*. México: INEE. Recuperado el Diciembre de 2016, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/316/P1D316.pdf>
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*. México: INEGI. Recuperado el 28 de Enero de 2017, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/accesomicrodatos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/>

- Jerí, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 18(33), 29-48. Recuperado el 16 de Octubre de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057024.pdf>
- Juárez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. Recuperado el 8 de Mayo de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003
- León, M. J. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. España: Síntesis.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión: Retomado las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VI(2), 27-44. Obtenido de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.htm>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe .
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79. Recuperado el 16 de Mayo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772623.pdf>
- Murillo, J., Román , M., & Reyes Hernández , C. (2011). EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, IV(1), 7-23. Obtenido de <http://www.rinace.net/riec/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar* . España: GRAÓ.
- Plancarte, P. A. (2010). *Revista Iberoamericana de Educación*(54), 145-166. Recuperado el Marzo de 2017, de rieoei.org/rie54a07.pdf
- PREAL. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Chile: Serie Documentos N° 51. Obtenido de www.preal.org/publicacion.asp

- Ramón, F. (2015). Educación Media Superior . En INEE, *Las Transformaciones del sistema educativo en México 2013-2018*. (págs. 273-286). México: Fondo de Cultura Económica.
- Salazar, A. (2016). *Programa Psicopedagógico para favorecer habilidades de la vida diaria en jóvenes con autismo severo, una visión Biopsicosocial*. (Tesis de licenciatura). UPN: México.
- Sandoval, M., López , M., Miquel, E., Durán , D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora dela educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. Recuperado el 7 de Mayo de 2016, de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/514/478>
- Secretaría de Gobernación. (2008a). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de www.sems.gob.mx/work/models/sems/.../Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Secretaría de Gobernación. (2008b). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 02 de Febrero de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_3_acuerdo_445_oms_opciones_educativas.pdf
- Secretaría de Gobernación. (2008c). ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. . *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf
- Secretaría de Gobernación. (2008d). ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los. *Diario Oficial de la*

Federación. Recuperado el 3 de Febrero de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_5_acuerdo_449_competencias_perfil_director_planteles_ems.pdf

Secretaría de Gobernación. (2009). ACUERDO número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 3 de Febrero de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_7_acuerdo_480_lineamientos_ingreso_instituciones_educativas_sistema.pdf

SEMS. (2015). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Obtenido de Reforma Educativa: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>

SEP. (2014a). *Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares, ENLACE*. Recuperado el 30 de Octubre de 2016, de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

SEP. (13 de Noviembre de 2014b). *Inicio*. Recuperado el 16 de Enero de 2017, de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/default.aspx>

SEP. (2014c). *Oferta Educativa*. Obtenido de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica : http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/planteles.aspx

SEP. (2014d). *Becas Externas*. Obtenido de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: <http://www.conalep.edu.mx/alumnos/BecasyConvocatorias/Paginas/BecasExternas.aspx>

SEP. (2014e). *Seguimiento de Egresados*. Obtenido de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica : <http://www.conalep.edu.mx/egresados/Paginas/SeguimientodeEgresados.aspx>

SEP. (2016a). *El Modelo Educativo 2016. El replanteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP. Recuperado el 8 de Diciembre de 2016, de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

SEP. (2016b). *Planea. Publicación de Resultados 2016*. México: SEP. Recuperado el 6 de Enero de 2017, de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf

SEP. (2017). *Construye T ¿Qué es ?* Obtenido de Construye T: <http://www.construyet.org.mx/inicio/construyeT#queEs>

SEP. (s.f.). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Recuperado el 11 de Enero de 2017, de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

UNESCO. (2011). *VI Jornadas de Cooperación de Educativa con Iberoamérica sobre la educación especial e inclusión educativa*. Guatemala: UNESCO. Recuperado el 26 de Mayo de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>

UNESCO. (2014). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo 2013/14. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Paris: UNESCO. Recuperado el 13 de Noviembre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Formato de datos para profesores.

Datos de los participantes de grupos focales

Ficha para profesores

Por favor conteste las siguientes preguntas. Sus respuestas serán muy importantes para caracterizar a los profesores que participaron en grupos de discusión sobre cómo mejorar la labor de las escuelas. Gracias por su ayuda.

1. Edad: _____
2. Sexo: _____
3. ¿Cuál es su último nivel de estudios? _____
4. ¿Cuál es su formación profesional?

5. ¿En qué institución realizó sus estudios profesionales? _____
6. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a (tanto en CONALEP como en otras instituciones)? _____
7. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este plantel de CONALEP? _____
8. ¿Qué materias imparte?

9. ¿Cuántas horas a la semana imparte clase en este plantel de CONALEP? _____
10. En promedio al semestre ¿a cuántos estudiantes atiende en sus grupos? _____
11. ¿Trabaja como docente en otro subsistema de Educación Media Superior?
 - a. No ()
 - b. Si, ¿en qué otro subsistema? _____
12. Además de ser profesor ¿desarrolla otro tipo de actividades en CONALEP?
 - a. No ()
 - b. Si, ¿cuáles? _____
13. ¿Cómo describiría a los estudiantes de este plantel de CONALEP?

Anexo 2. Preguntas empleadas en los grupos focales.

- 1. ¿Qué clases les parecen más atractivas a los estudiantes? ¿Cuáles son las características de estas clases?**
- 2. ¿Qué recursos didácticos favorecen el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?**
- 3. ¿Cómo anima la participación de los estudiantes en sus clases?**
- 4. ¿Qué hace cuando algún estudiante se niega a participar?**
- 5. ¿Qué papel tiene la evaluación dentro de sus clases?**