

UDS



Mi Universidad

MATERIA: INCLUSION EDUCATIVA.

Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Asignatura: LCE304

Mayo - agosto

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”



ALBORES

Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

INCLUSION EDUCATIVA	
CICLO: MAYO-AGOSTO	CLAVE DE LA ASIGNATURA: LCE304

Objetivo(s) General(es) de la Asignatura: Conocer las nuevas estrategias, para posibilitar nuevos planteamientos didácticos y perspectivas distintas en la práctica de la escuela y así lograr la inclusión.

UNIDAD I

PROBLEMÁTICA Y CONCEPTOS

- 1.1. Política educativa en torno a la diversidad.
- 1.2. ¿Qué es la educación inclusiva?
- 1.3. Conceptos sobre inclusión
- 1.4. Escuela para todos.
- 1.5. Dimensión organizativa.

UNIDAD II

PLANTEAMIENTO

- 2.1. Contexto.
- 2.2. Dimensión pedagógica curricular.
- 2.3. Condiciones equitativas para la escuela.
- 2.4. Atención a niñas, niños y jóvenes indígenas e hijos de jornaleros migrantes.

UNIDAD III

EL PROCESO

- 3.1. Transición de la Educación especial a la educación inclusiva.
- 3.2. Dimensión administrativa.

- 3.3. La escuela inclusiva.
- 3.4. Características de una escuela inclusiva.
- 3.5. Orientaciones para la construcción de una escuela inclusiva.
- 3.6. El aula inclusiva.
- 3.7. Tipos de discriminación que existen.

UNIDAD IV

ALTERNATIVAS Y SU APLICACIÓN.

- 4.1. Herramientas para la planeación y diseño didáctico inclusivo.
- 4.2. El clima del salón inclusivo.
- 4.3. El docente inclusivo
- 4.4. Técnicas de aprendizaje cooperativo.
- 4.5. ¿Cómo organizar las experiencias de aprendizaje?
- 4.6. Servicios de educación especial.
- 4.7. En lo referente a la dimensión de participación comunitaria.
- 4.8. La participación de la familia en la escuela inclusiva.

Actividades de aprendizaje Frente al docente.

Independientes

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación:

No	Actividades en la plataforma educativa	Porcentaje
1	Primera actividad	25%
2	Segunda actividad	25%
3	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación:

Escala de calificaciones	7-10
Mínima aprobatoria	7

INDICE

Unidad I

Problemática y conceptos.

I.1. Política educativa en torno a la diversidad.....	1
I.2. ¿Qué es la educación inclusiva.....	3
I.3. Conceptos sobre inclusión.....	5
I.4. Escuela para todos.....	8
I.5. Dimensión Organizativa.....	9

Unidad II

Contexto

2.1. Dimensión pedagógica curricular.....	13
2.2. Un planteamiento curricular incluyente.....	14
2.3. Condiciones equitativas para las escuelas.....	15
2.4. Atención a niñas, niños y jóvenes indígenas e hijos de jornaleros migrantes.....	17

Unidad III

Proceso

3.1. Transición de la educación especial a la educación inclusiva.....	18
3.2. Dimensión administrativa.....	19
3.3. La escuela inclusiva.....	21
3.4. Características de una escuela inclusiva.....	21

3.5. Orientaciones para la construcción de una escuela inclusiva.....	22
3.6. El aula inclusiva.....	24
3.7. Tipos de discriminación que existen.....	24

Unidad IV

Alternativas y su aplicación.

4.1. Herramientas para la planeación y el diseño didáctico inclusivo.....	29
4.2. El clima del salón inclusivo.....	31
4.3. El docente inclusivo	32
4.4. Técnicas de aprendizaje cooperativo.....	34
4.5. ¿Cómo organizar las experiencias de aprendizaje cooperativo.....	34
4.6. Servicios de educación especial.....	36
4.7. En lo referente a la dimensión de participación comunitaria.....	37
4.8. La participación de la familia en la escuela inclusiva.....	39
Bibliografía.....	40

Unidad I

Problemática

Objetivo de la unidad. Conocer los principios de cómo se define el sentido y el carácter del proceso educativo para lograr la educación inclusiva.

I.- Política educativa en torno a la diversidad.

Las políticas educativas en materia de equidad han sido un intento por responder a estos retos; con ellas el gobierno busca ampliar el acceso y el logro efectivo de las personas que por motivos de su condición social, económica o étnica se encuentran en desventaja para poder ingresar y concluir su educación básica. Al respecto, sin ser exhaustivos, podemos señalar que con la finalidad de ofrecer educación inicial y básica a niñas, niños y Adolescentes que habitan en zonas marginadas o con rezago social, en 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe); por otra parte, para los jóvenes y adultos de 15 años o más en situación de rezago educativo, en 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

México es un país marcado por profundos contrastes, exclusiones y desigualdades que limitan el desarrollo del potencial físico, social y humano necesario para mejorar las condiciones de vida y el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto. En el sistema educativo existen rezagos históricos, importantes inequidades y complejos desafíos de exclusión y discriminación que deben ser atendidos. Solo de esa manera se puede hacer realidad el nuevo planteamiento pedagógico en todas las escuelas del país y lograr que todos los estudiantes, sin importar su género, origen étnico, cultural, o condición de discapacidad, tengan una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial.

Si bien los indicadores relevantes han tendido a mejorar a través del tiempo, las brechas entre regiones del país y algunas otras variables se han mantenido prácticamente iguales a lo largo de las últimas décadas. La desigualdad educativa en México continúa siendo alta en comparación con otros países, lo cual se refleja en un bajo índice de movilidad social. En términos generales, los estudiantes en situación de desventaja económica y social enfrentan grandes obstáculos en sus trayectorias educativas y no desarrollan los aprendizajes más relevantes para su vida actual y futura.⁸⁹ Las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son las más afectadas por estos rezagos.

Por una parte, la inequidad se manifiesta en el acceso a los diferentes niveles educativos, así como en la permanencia y conclusión de los estudios obligatorios. Durante la segunda mitad del siglo XX, el Estado logró alcanzar la cobertura prácticamente universal en primaria

y secundaria. Sin embargo, aún existen importantes retos en la cobertura de la educación media superior, superior y preescolar, particularmente en los niveles de ingreso más bajos y los grupos tradicionalmente excluidos.⁹¹ De la misma manera, es un desafío importante asegurar la permanencia de estos estudiantes en la escuela hasta concluir la educación obligatoria. A lo largo de los años, estos obstáculos en el acceso a las oportunidades educativas y el abandono escolar han dado lugar a la acumulación de un importante rezago educativo. En 2015, alrededor de 30 millones de mexicanos de 15 años o más (32.1% de esta categoría de edad) no habían concluido la educación básica, afectando en primer lugar a las mujeres indígenas adultas.

Por otra parte, las desigualdades se manifiestan en el propio aprovechamiento de las niñas, niños y jóvenes, así como en la discriminación que viven cotidianamente al interior del sistema educativo. De manera crónica, las personas que provienen de los estratos de menores ingresos, los estudiantes de turnos vespertinos, los hablantes de lenguas indígenas, los habitantes urbanos que residen en zonas marginadas, quienes forman parte de comunidades indígenas, los residentes de las localidades rurales y las poblaciones de regiones menos desarrolladas, obtienen resultados más bajos, acumulan déficits marcados que propician el abandono escolar y con ello tienen menos posibilidades de desarrollar al máximo su potencial.

Para abordar integralmente la desigualdad educativa y la exclusión se requieren políticas intersectoriales. De manera específica, al sistema educativo le corresponde, entre otras cosas, remover las barreras que limitan la equidad en el acceso, la permanencia y el egreso, así como ofrecer una educación de calidad para todos. En este esfuerzo es importante reconocer la gran diversidad organizacional, cultural y regional que caracteriza la educación en México para dar cabida a las distintas necesidades, capacidades, ritmos y formas de aprendizaje de cada estudiante y comunidad.

Para lograr estos objetivos, es necesario que los principios de equidad e inclusión estructuren de manera transversal el sistema educativo y todos los elementos que lo componen, al mismo tiempo que se tomen medidas focalizadas de alto impacto para romper los principales nudos de desigualdad y apoyar a las poblaciones más vulnerables.

El sistema educativo en su conjunto debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural,

la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de

sus potencialidades. La inclusión y la equidad deben ser principios básicos generales que conduzcan al funcionamiento del sistema, al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad

1.1.- ¿Qué es la educación inclusiva?

La educación inclusiva es un modelo de escuela que respeta y atiende la diversidad personal, social y cultural de los educandos. Implica que las autoridades educativas, los padres de familia, los profesores, los estudiantes y la comunidad escolar en general, compartan valores fundamentales de convivencia y respeto por la diversidad. Al mismo tiempo, se trabaja de manera cooperativa para ir creando un modelo de escuela que se convierta en una comunidad de aprendizaje y genere apoyos de diferente naturaleza para garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes en una educación relevante.

Es posible que dentro de la escuela existan alumnos que enfrentan Barreras para Aprender y Participar (BAP), que determinan ciertas características en sus aprendizajes y en su socialización, las cuales deben ser atendidas en la escuela. Esto puede realizarse a través de diferentes opciones curriculares: estrategias organizativas, metodologías, agrupamiento, recursos, etc. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, especialmente aquellos en condición de vulnerabilidad.

A diferencia de la escuela tradicional, la escuela incluyente no relega a aquellos que piensan o actúan o tienen condiciones diferentes, pues considera la diferencia como una circunstancia que es propia de la condición humana, así como un valor esencial y una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Acuerdos Internacionales y Nacionales que sustentan la Educación Inclusiva.

El principal antecedente de la educación inclusiva se encuentra en la Declaración de los Derechos Humanos, firmada en 1948, en su artículo 26, donde señala que cualquier persona tiene derecho a la educación y debe

para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”.

Otro antecedente importante lo constituye la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, cuyo documento aprobado es conocido como la Declaración de Salamanca, donde se reconoce que:

“Todos los niños y las niñas tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos”.

“Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”.

“Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”.

En el contexto nacional, el Programa para la Modernización Educativa tuvo una influencia fundamental en la parte legislativa. En 1993 la Ley General de Educación reconoció a la población con discapacidad en la distribución de recursos y le dio a la educación especial una orientación incluyente.

El modelo de integración buscó en esencia eliminar la educación paralela y considerar la educación especial como una modalidad de educación básica, buscando la equivalencia con los niveles regulares. La integración fue una estrategia que buscaba mejorar las condiciones (educativas, de vida y sociales) de las personas con discapacidad y/o NEE. La integración escolar se basó en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

Normalización: Es el derecho a una vida lo más normal posible, adecuando las condiciones de donde se brinda la educación para que todos puedan acceder a los mismos lugares, servicios y ámbitos.

Integración: Se refiere a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad. Es la estrategia para lograr la normalización, fomentando el respeto y la aceptación a todos los ámbitos sociales, sin segregación.

Sectorización: Hace alusión a que las posibilidades de ingreso y permanencia de los educandos sea en las escuelas que están cercanas a sus domicilios.

Individualización de la enseñanza: Señala que se atiendan las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal, mediante adecuaciones curriculares que permitan tener acceso a lo establecido en el currículum regular.

Este modelo de atención retomó del informe Warnock el concepto de "Necesidades Educativas Especiales" (NEE), que dice que un alumno las presenta cuando tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículum, en relación con sus compañeros de grupo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos o cuando menos diferentes, para que logre los fines y objetivos educativos. La atención a dichas necesidades implica dotar de lo necesario a los alumnos con NEE para acceder al currículum, así como hacerle adecuaciones, cuidando la estructura social y emocional donde se da el hecho educativo.

1.2.-Conceptos sobre inclusión

La integración escolar alude al propósito de que todos los niños y jóvenes, cualquiera que sea su condición personal o social tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se basa en los principios de normalización, sectorización y enseñanza individualizada implicó que los niños y jóvenes llevaran el mismo currículum escolar que el resto de sus compañeros y no un currículum diferenciado o paralelo.

Inclusión educativa

El término inclusión educativa reconoce el derecho de cada niña y cada niño a tener características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes. Los planes, programas y prácticas docentes en todos los espacios del sistema educativo

deben reconocer y emplear a favor los propósitos educativos de la diversidad, cualquiera que sea su naturaleza: discapacidad, condición social, étnica, económica, aptitudes o talentos especiales, dificultades cognitivas o conductuales y vulnerabilidad por alguna condición migratoria, física, de género o de orientación sexual, entre otras.

Equidad educativa

La equidad se logra dando un trato diferente a los desiguales. La UNESCO (2012) señala que la equidad educativa implica enseñar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales. En este sentido, la equidad educativa significa tomar en cuenta la situación desigual de los alumnos y sus familias, así como de las comunidades y las escuelas, para ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieran, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes (UNESCO, 2002; Bracho y Jiménez, 2009). El enfoque de equidad busca generar oportunidades iguales para que todos los estudiantes aprendan, lo que implica apoyarlos de manera diferente.

Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

A diferencia de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) se refieren a todos aquellos elementos que dificultan el acceso y/o permanencia a la educación de niños, niñas y jóvenes. Dichas barreras se encuentran en los contextos en los que se desenvuelven como: social, familiar, escolar, áulico, etc. Mientras que las NEE se circunscribían a las características del alumno.

Necesidades educativas especiales (NEE)

Es el desempeño escolar significativamente distinto de un alumno, en relación a sus compañeros de grupo. Requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos, con el fin de lograr su participación y aprendizaje, alcanzando así los propósitos educativos.

Evaluación psicopedagógica (EPP)

Es el proceso de recogida y análisis de información relevante, concerniente a los distintos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, con el objetivo de identificar las Barreras para Aprender y Participar (BAP) que enfrentan determinados alumnos o alumnas, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, fundamentando las decisiones de la Propuesta Educativa Específica (PEE). Es importante mencionar que la EPP no busca prioritariamente obtener información sobre determinados aspectos psicológicos del alumnado, ni comparar al alumno con un grupo de referencia, ni establecer categorías o clasificaciones diagnósticas.

El proceso de elaboración de la EPP debe ser realizado con la participación activa de un grupo interdisciplinario: maestro de grupo, familia, maestro de apoyo, trabajador social, psicólogo educativo, maestro de comunicación, especialistas de otras áreas. Si la escuela no cuenta con éste, es importante que se gestione el apoyo con otras instancias para poder integrarlo.

Propuesta educativa específica (PEE)

Herramienta que se deriva del informe de EPP, que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que enfrenta las BAP, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable. Es un instrumento necesario para organizar y dar seguimiento al trabajo que realiza la escuela y los docentes de grupo, así como para tomar decisiones respecto a la promoción del alumno.

La PEE será elaborada por el (la) docente de grupo, como una herramienta para su planeación cotidiana, e incluirá la participación de la familia del educando y del equipo interdisciplinario. Debe contemplar los siguientes rubros:

1.- Partir del informe de la EPP y de la planeación del docente de grupo.

2.-Definir los ajustes que requiere hacer la escuela en su organización, con el objetivo de brindarle los apoyos específicos requeridos y facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos.

-- Definir las adecuaciones de acceso y sus responsables, para darles seguimiento. Especificar el tipo de apoyo personal o técnico que necesita el niño en su proceso educativo, estableciendo las acciones que se requieren para obtenerlas (escuela-contexto socio familiar).

-- Definir las “adecuaciones curriculares” necesarias en la metodología y en la evaluación, a partir de las habilidades y debilidades del alumno, así como de los aprendizajes esperados.

3.- Determinar la participación de la familia del educando.

- Especificar los apoyos que la familia brindará al educando, estableciendo compromisos.
- En su caso, definir la información y la orientación que recibirá la familia por parte del equipo de apoyo y de la escuela.
 - En caso de ser necesario, determinar los apoyos específicos que se le brindarán al educando por parte del personal del servicio de apoyo:
 - En las actividades académicas.

- En el aula de recursos.
- Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares).
- Acordar los compromisos que asumen los involucrados.
- Establecer las fechas en las que se revisarán los avances del educando y se realizarán los ajustes necesarios.

I.3.-Escuela para todos (EPT)

Escuela democrática

Participación activa y directa de los actores involucrados en la educación: los alumnos, la familia y los docentes.

Discapacidad

Es la restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para una persona.

Trabajo cooperativo

El aprendizaje cooperativo (AC) pretende que el alumnado adquiera el conocimiento propuesto, al mismo tiempo que desarrolla competencias de autonomía personal (aprender a aprender) y cooperación, en situaciones de interacción con sus compañeros y compañeras.

Son cinco los elementos básicos que forman el AC.

- La interdependencia positiva: puede definirse como el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás.
- La interacción cara a cara o simultáneamente en el AC, los estudiantes tienen que trabajar juntos “Aprender con otros” favoreciendo de esta manera que compartan conocimientos, recursos ayuda o apoyo.
- La responsabilidad individual; cada miembro, individualmente tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le ha asignado.

- Las habilidades sociales: son necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y vinculan a las relaciones entre los miembros.
- La autoevaluación del grupo: implica, que los alumnos se les da la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo.

Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

Carpeta de aula:

Es el instrumento técnico-operativo que integra y organiza de forma sistemática elementos y evidencias del proceso de atención en los contextos áulico y socio-familiar, orientado a la identificación eliminación o minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación.

1.4.-Dimensión organizativa

Esta nueva cultura de la escuela, que deja de centrarse en las deficiencias y se abre a perspectivas basadas en la heterogeneidad de los alumnos desde el respeto a las diferencias, precisa de estructuras y modelos organizativos distintos, que promuevan funcionamientos diferentes para toda la comunidad escolar. Este modelo organizativo no es un modelo único, no hay un modelo organizativo para la inclusión, sino múltiples propuestas que han de surgir del análisis del contexto concreto en el que se produce cada proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus posibilidades de adaptarse a la diversidad.

Parece claro, entonces, que la responsabilidad sobre la educación de la gente en una sociedad, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y debería ser asumida de manera explícita y consciente, a fin de garantizar un mejor vivir para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente. Esto es lo que hace que la educación sea, por excelencia, un asunto que debe resolverse en el ámbito de lo público.

Las políticas públicas, en este sentido, deben ser transversales y caminar junto a otras políticas sociales con una perspectiva multisectorial compartida de desarrollo y bienestar social (Operti, 2009: 125).

Por otra parte, la universalización de la educación obligatoria en países desarrollados y de regímenes democráticos supuso una gran conquista que hoy exige algo más, una educación de calidad para todos, que se sitúe lejos de las prácticas que homogenizan, de los criterios de eficacia y que no propugne fórmulas de diferenciación de los alumnos dentro de las escuelas. Una escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento; en definitiva: una escuela inclusiva, abierta a la diversidad (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010: 152).

No se trata sólo de un cambio en la concepción de las instituciones educativas sino de un cambio nacido del propio desarrollo de los sistemas escolares democráticos, que confluye con los cambios que el análisis de la realidad propia de la educación inclusiva también

promueve. Esta nueva concepción de «escuela para todos», nace por la manifestación de los deseos de los colectivos afectados por unas necesidades educativas diversas y por distintos intereses sociales, que intentan dar una respuesta a las contradicciones y los problemas que la diversidad plantea.

Desde un enfoque dinámico y transformador de muchas contradicciones inherentes a la sociedad de consumo (clasificadora, homogeneizadora y estigmatizadora de las diferencias) se exige una respuesta que sólo puede dar una educación atenta y respetuosa con la diversidad, una escuela que, desde su proyección social, acepta la diversidad como uno de los grandes valores educativos (Torres González 2002: 70).

Las ideas que configuran este nuevo enfoque intentan reorientar los posibles errores que se han venido atribuyendo a la integración, a las prácticas integradoras. Es cada vez más evidente que los estudiantes que experimentan discapacidades aprenden más eficazmente en contextos inclusivos (Bunch, 2008: 84). Sin lugar a dudas estamos ante una nueva transformación de la realidad escolar, un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la integración escolar. Sin embargo, el discurso de la inclusión, del que participo plenamente, ha llegado a nuestro contexto en un momento difícil. Creo que aún no hemos asumido claramente la idea de integración en nuestras escuelas.

Las directrices de las reformas de los sistemas educativos en todo el mundo, tanto en el plano curricular, organizativo y actitudinal, como desde la perspectiva de la formación de los profesores, se percibe como un proceso inacabado que nos muestra “las distancias

existentes entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciadas y nos lleva, en ocasiones, a renunciar a todo intento de reflexión y recuperación del discurso” (Martínez Domínguez, 2005: 43). El nuevo discurso de la inclusión facilita el cambio comprensivo y operativo en el tratamiento de un tema tan antiguo como es el de la educación de las diferencias. La generación de conocimiento y los resultados de las diferentes prácticas educativas (segregación, integración, compensación, coeducación, inclusión...) justificadas, la mayoría de las veces, más con esquemas de racionalidad teórica que con soluciones prácticas (Dyson, 2010: 70), nos han permitido aprender de los errores que hemos cometido en el desarrollo de procesos de gran complejidad, que más que soluciones técnicas requieren de procesos de reflexión acerca de los valores, intereses e ideologías contrapuestas que las sostienen, porque tienen un amplio calado social y educativo.

Desde estas premisas, entendemos que la organización de la educación está sujeta, forzosamente, a la influencia de los fenómenos sociales más vastos y amplios, como el

desplazamiento geográfico de las poblaciones, la globalización de la economía, la evolución científica y tecnológica, el avance de las comunicaciones, la difusión de la diversidad cultural, la conquista y afirmación de derechos fundamentales e igualitarios de todos los seres humanos, entre otros. Por ello, una escuela que adopte un modelo de educación inclusiva se enfrenta a una tarea muy difícil y con múltiples barreras, porque a pesar de los esfuerzos realizados en cuanto al cambio de las políticas educativas y a la existencia de numerosas recomendaciones internacionales (Unesco, 2009, 2010) no ha tenido lugar, en la mayoría de los países, una verdadera implementación de la educación inclusiva.

Teniendo como base la comprensión de todos esos fenómenos, se considera así, tarea fundamental de la escuela garantizar que haya un trayecto integrado de todos los individuos, independiente de sus características y condiciones de vida. Basta una mirada alrededor para que percibamos que la sociedad en que vivimos es multicultural. Así, la diversidad se afirma en las diferencias individuales que suceden o porque en cada individuo se revelan potenciales físicos, sensoriales, intelectuales, morales o sociales muy divergentes. Cabe por lo tanto a la escuela potenciar, ante toda la diversidad, la inclusión de cada individuo.

Desde esta perspectiva, los problemas que se plantean en las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje y, por consiguiente, desde la perspectiva curricular, para que las escuelas atiendan a las necesidades de todos los niños es preciso que funcionen como

organizaciones, para la solución de los problemas, desde las bases de la colaboración. Mejorar la escuela para la puesta en marcha de un proyecto de educación en la diversidad ha de contemplar múltiples dimensiones o elementos, así como los efectos interactivos entre los mismos. Distintas aportaciones, (Gairín, 2006, Lorenzo Delgado, 2011 y Casanova 2011), han intentado configurar un conjunto de estrategias o dimensiones a tener en cuenta para que la organización de un centro atienda a las demandas que se derivan de las personas con necesidades educativas.

Entre otras podemos señalar los procesos de evaluación y tratamientos psicopedagógicos, estrategias de enseñanza y organización de los aprendizajes, sistemas de apoyo organizativo para todo el centro y el papel de los equipos: directivo, docentes, de nivel, equipos interdisciplinarios de zona o sector educativos.

<https://www.youtube.com/watch?v=WmFVrcpqr6Y> ¿Qué es la inclusión educativa?
<https://www.youtube.com/watch?v=hX7jjyo9ckY> diferencia entre integración e inclusión educativa.

UNIDAD II

2.- CONTEXTO

La inclusión en el ámbito educativo se discute desde hace casi 30 años (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990, 2000), pero, pese al interés y las declaraciones de los organismos internacionales, la inclusión como práctica cotidiana en muchos sistemas educativos aún no es una realidad (Arzate, 2015). Para abonar a este esfuerzo, en el año 2000, Tony Booth y Mel Ainscow dieron a conocer el Índice de inclusión en las escuelas. La intención de la propuesta de estos autores fue proporcionar materiales diseñados para estimular la construcción de comunidades escolares colaborativas. Lejos de establecer un manual rígido, los autores postularon que, en el camino hacia la construcción de una educación inclusiva, las escuelas deben seguir su propio proceso y establecer las adaptaciones necesarias en función de sus contextos y realidades. Así, el índice incorpora dos cuestiones transcendentales en la vida escolar: el proceso y ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela y las dimensiones de la vida en las escuelas. Para los autores, las dimensiones que se deben considerar son tres: las culturas, las políticas y las prácticas; todas con la misma importancia para favorecer la inclusión en la escuela.

Booth y Ainscow (2000) sostienen que es posible impulsar un cambio progresivo en las escuelas a través de cinco etapas. La finalidad es “generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular” (p. 16), por ejemplo, centrarse solo en el logro de los aprendizajes. Para ellos, cualquier propuesta debe fundamentarse tomando en cuenta las circunstancias de la escuela y los conocimientos de los miembros de la comunidad educativa; todos los actores deben ser protagonistas del proceso de cambio.

Las cinco etapas son esenciales, una precede a la siguiente y tienen diferentes componentes y actividades (Booth & Ainscow, 2000). En la primera se vigila, desde la formación de un grupo coordinador, la sensibilización de los miembros de la comunidad escolar respecto al proceso de desarrollo de la escuela hasta la preparación de la escuela para el uso de indicadores de inclusión y para el trabajo colaborativo. En la segunda, se exploran los conocimientos de todos los actores educativos respecto al aprendizaje y participación de los estudiantes. Es a partir del análisis de la información recabada que se establecen las prioridades de desarrollo para cada dimensión.

En la tercera etapa, la escuela tiene la capacidad de integrar las prioridades en el plan de desarrollo y de establecer compromisos. En la cuarta etapa, se ponen en práctica las prioridades del plan de desarrollo, donde se destaca el desarrollo de relaciones de colaboración, pues el trabajo colaborativo, el compromiso y la motivación son esenciales para la construcción de centros más inclusivos. Finalmente, se valora el progreso de los cambios relacionados con las prioridades identificadas para cada una de las dimensiones. La evaluación permite formular nuevas prioridades para el plan de desarrollo del siguiente año (Booth & Ainscow, 2000).

2.1.-Dimensión Pedagógica curricular.

Currículos y procesos pedagógicos centrados en las necesidades de todos los estudiantes y contextos

Uno de los elementos fundamentales de la inclusión es promover la máxima participación de todos los estudiantes en el currículo y las actividades educativas para que tengan éxito en su aprendizaje. La atención a la diversidad requiere avanzar hacia el diseño de

“currículos universales” que consideren de entrada los diferentes puntos de partida y las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes para que sea accesible a todos sin necesidad de realizar adaptaciones o diseños especiales para ciertos alumnos o grupos que terminan siendo opciones segregadas. Un diseño accesible a todos ha de considerar el aprendizaje en la lengua materna, los aportes de las distintas culturas, el desarrollo de estrategias y materiales pertinentes desde el punto de vista cultural o de género, o la provisión de materiales y equipamientos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La atención a la diversidad requiere necesariamente un currículo abierto y flexible que se pueda concretar y enriquecer en función de las diferentes necesidades de los estudiantes y de los contextos. En buena lógica, los diferentes niveles de concreción de un currículo abierto permiten dar una respuesta cada vez más precisa y ajustada a la diversidad, pero su mera existencia no ha sido garantía suficiente para lograr este propósito. Por un lado, la sobrecarga de contenidos de los currículos establecidos a nivel central deja un escaso margen para incorporar aprendizajes relevantes desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes y del contexto local. Por otro lado, la arraigada cultura de la homogeneización y la escasa tradición de autonomía en la toma de decisiones curriculares tampoco han facilitado incorporar la diversidad, y los espacios para la diferenciación curricular también suelen caracterizarse por la homogeneidad.

La apertura y flexibilidad curricular, por tanto, no son suficientes para atender la diversidad, es necesario que los diseños, en sus diferentes niveles de concreción, rompan con la homogeneización considerando al menos los siguientes aspectos: contemplar de forma equilibrada las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía mundial y local; promover el desarrollo de las diferentes capacidades y de las múltiples inteligencias, adoptar un enfoque de equidad de género, promover el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos, tener una dimensión intercultural para todos y considerar el bilingüismo y el conocimiento de la propia cultura para los estudiantes de pueblos originarios.

Si bien el diseño curricular es un elemento importante para que la educación sea más pertinente para todos, es en las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales donde esta adquiere mayor significación. La enseñanza multinivel es un elemento clave para atender la diversidad, lo cual requiere planificar actividades y situaciones de aprendizaje diversificadas que consideren los distintos intereses, niveles de competencia, estilos y ritmos de aprendizaje, el uso de una multiplicidad de medios para motivar y facilitar la comprensión y expresión de todos los estudiantes, la utilización de un amplio

abánico de estrategias de enseñanza y la organización del currículo de forma interdisciplinar, ya que muchos estudiantes tienen dificultades para relacionar, transferir y generalizar el conocimiento cuando se les presenta la realidad de forma fragmentada (Martin, E., 2005).

2.2.- UN PLANTEAMIENTO CURRICULAR INCLUYENTE

El propio planteamiento curricular debe apegarse a esta visión, desde su diseño hasta su operación cotidiana. Tanto los planes y programas y los objetivos de aprendizaje —los cuales incluyen no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores y actitudes—, como las prácticas y los métodos educativos, los materiales y los ambientes escolares, tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión.

Esto significa que el planteamiento curricular debe ser lo suficientemente flexible para que, dentro del marco de objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes, y pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial. En consecuencia, en la educación básica es fundamental transitar de un currículo rígido y saturado, excesivamente enfocado en la acumulación de conocimientos, hacia uno que permita a cada comunidad escolar profundizar en los aprendizajes clave de sus estudiantes, que incluyen el desarrollo

de las habilidades socioemocionales y los valores, e incluso les permita definir una parte de los contenidos.

Esta transformación no se puede limitar a las escuelas urbanas de organización completa, sino que debe concretarse en todas las modalidades, incluyendo la educación indígena, la educación migrante, las telesecundarias, las escuelas multigrado y los cursos comunitarios del CONAFE. Respetando la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos y las comunidades, el planteamiento curricular debe permitir a todas las niñas, niños y jóvenes recibir una educación equitativa de calidad y pertinente para desarrollarse plenamente.

Más allá de las diferencias entre escuelas, es deseable que al interior de cada plantel converjan estudiantes de distintos contextos y conformen una comunidad plural y compleja. Las escuelas deben ser espacios incluyentes, en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo. Pero la inclusión debe ser concebida como beneficio no sólo para las personas vulnerables y los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso

educativo.⁹⁶ En ese sentido, uno de los principales objetivos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza.

La concreción del planteamiento curricular exige la disponibilidad de materiales educativos de calidad, diversos y pertinentes. De manera general, esto implica la entrega oportuna y en número suficiente de los libros de texto, actualizados y alineados con los propósitos del currículo, en todos los niveles y modalidades. En el caso particular de escuelas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad o atienden a grupos poblacionales tradicionalmente excluidos, como hablantes de lenguas indígenas, hijas e hijos de jornaleros agrícolas y migrantes, o estudiantes con alguna discapacidad,

el acceso a materiales educativos en formatos diversos y pertinentes es aún más importante para lograr los objetivos de aprendizaje.

2.3.- CONDICIONES EQUITATIVAS PARA LAS ESCUELAS

Por otra parte, es necesario hacer adecuaciones desde el entorno más inmediato de la escuela hasta la organización de las estructuras educativas para que funcionen de acuerdo con los imperativos de la calidad, la inclusión y la equidad. Esto se refiere a la infraestructura y el equipamiento de los planteles, pero también a su gestión y la participación de las familias,

así como la supervisión, el acompañamiento técnico–pedagógico, y los recursos y apoyo que reciben.

Las comunidades escolares requieren de autonomía en su gestión cotidiana para encontrar en cada caso la mejor solución a los retos que enfrentan. Ante la gran diversidad de escuelas, dotarlas de más facultades, como por ejemplo en la definición de su calendario escolar o el destino de sus propios recursos, les permite organizarse de acuerdo a sus necesidades y contextos lingüísticos, culturales y sociales específicos.

No obstante, para que las comunidades escolares puedan ejercer esa autonomía de manera efectiva en beneficio del desarrollo integral de sus alumnos, es indispensable apoyarlas, sobre todo a aquellas que se encuentran en zonas rurales y atienden a poblaciones indígenas, hijas e hijos de jornaleros agrícolas y migrantes, o estudiantes con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes. En muchos casos, estas escuelas no cuentan con los recursos, ni el personal docente o directivo suficiente en número y en preparación, para ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes.

principios de equidad e inclusión deben manifestarse mediante un mayor impulso al diseño de espacios, mobiliario y equipamiento de tal manera que contribuyan a la conformación de comunidades de aprendizaje tomando en cuenta el contexto cultural y social de cada caso.

Por otra parte, es urgente avanzar en la conformación de plantillas de maestros y estructuras de supervisión completas para que las escuelas puedan funcionar adecuadamente. Además, se debe incentivar a aquellos docentes, directivos y supervisores con buenos desempeños que laboran en las escuelas con mayor rezago. De la misma manera, los maestros y directivos en estos planteles deben recibir acceso prioritario a los programas de formación continua, así como la orientación y la asesoría técnico-pedagógica en el marco del SATE. Finalmente, esquemas innovadores como las supervisiones o las direcciones itinerantes pueden contribuir a atender las necesidades más urgentes de manera inmediata.

Por último, para cumplir cabalmente con los principios de equidad e inclusión, se deben revisar, ajustar y flexibilizar los manuales y reglamentos administrativos, de control escolar, de organización, de disciplina y técnico-pedagógicos para que la normatividad escolar pueda dar respuesta a la diversidad y desigualdad del país. De esa manera, se puede evitar que estos constituyan barreras o formas de discriminación para el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de los estudiantes en las escuelas.

En el caso particular de los migrantes que retornan a nuestro país, es importante otorgar todas las facilidades administrativas y normativas para su reinserción al sistema educativo nacional. Esto implica todo requisito que limite su derecho a la educación, al mismo tiempo que se simplifica el trámite de revalidación de estudios, con el fin de que niños y jóvenes que regresan a México puedan continuar sus estudios sin mayores dificultades.

2.4. ATENCIÓN A NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES INDÍGENAS E HIJOS DE JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

Uno de los principales nudos de desigualdad se encuentra en la educación que atiende a la población indígena, tanto en la modalidad indígena como en las escuelas generales, en la oferta para las hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes, y en los servicios comunitarios del CONAFE. Una alta proporción de quienes reciben estos servicios ven afectado su derecho a la educación por problemáticas de exclusión, discriminación e inequidad.

Para atender estos desafíos, se requiere un intenso esfuerzo de focalización. En primer lugar, realizar una planeación lingüística, que va desde reconfigurar la oferta inicial de

educación intercultural y bilingüe, para asegurar que los docentes tengan un mejor dominio de la lengua en que enseñen, hasta las necesidades escolares actuales. Esta planeación parte del reconocimiento al bilingüismo, el plurilingüismo, la multiculturalidad y las aulas multigrado, para permitir la atención de necesidades específicas de aprendizaje en las lenguas de dominio de los estudiantes, ya sean indígenas, español, Lengua de Señas Mexicana, o una lengua extranjera. Asimismo, es importante robustecer la supervisión escolar, el acompañamiento técnico– pedagógico y el desarrollo de colectivos docentes, así como establecer las medidas necesarias para que el desarrollo profesional de los maestros corresponda al contexto en que trabajen.

Por otra parte, es imprescindible estrechar la vinculación entre las familias y las escuelas mediante los Consejos Escolares de Participación Social, así como la impartición de talleres de orientación y capacitación, para involucrar a las comunidades en la planeación y gestión cotidiana de las escuelas. Finalmente, se deben priorizar los planteles de estas comunidades en los programas que invierten en la infraestructura física, facilitando su participación en la definición y la supervisión de las obras.

La experiencia de otros países demuestra que en ocasiones resulta favorable promover la unión de esfuerzos de aquellos centros escolares que, por su ubicación geográfica y el deseo de sus comunidades, puedan consolidarse en un nodo de atención para compartir los recursos y capacidades disponibles con el fin de que todos reciban una educación de calidad de forma continua. Además, la posibilidad de que los estudiantes conozcan otras realidades y aprendan a convivir con ellas es valiosa, ya que las sociedades contemporáneas se construyen con base en la diversidad y en la posibilidad de consenso.⁹⁸

Se ha demostrado que cuando niñas, niños y jóvenes en situación de desventaja conviven e interactúan en las aulas con personas de mayor capital social, su desempeño escolar mejora considerablemente.⁹⁹ Sin embargo, este fenómeno, llamado “efecto par”, se ve

prácticamente anulado en escuelas con alta segregación. En todos los casos, el criterio que oriente estos esfuerzos debe ser el derecho de todas las niñas, niños y jóvenes a recibir una formación integral, sin distingo de su origen, género o condición social.

<https://www.youtube.com/watch?v=amxof9E4RSk> Educación para niñas, niños y adolescentes migrantes.

UNIDAD III

3.1.-TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De la misma manera se deben redoblar esfuerzos para consolidar una educación inclusiva, a través de acciones que promuevan la plena participación de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes en el sistema de educación regular en beneficio de toda la comunidad educativa. Paulatinamente y atendiendo la naturaleza de las discapacidades, se han de crear las condiciones necesarias para que estos estudiantes formen parte de las escuelas regulares y reciban una educación de calidad que asegure su tránsito por la educación obligatoria. Esto implica eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación y el egreso de estos estudiantes.

En este esfuerzo, la formación inicial y continua de los docentes es un elemento fundamental, pues los maestros requieren desarrollar capacidades que les permitan orientar el proceso de conformación de comunidades educativas incluyentes, solidarias y respetuosas de la diversidad. En ese sentido, es importante que todos los maestros puedan adquirir, como parte de su preparación inicial, las herramientas necesarias para trabajar bajo el enfoque de la educación inclusiva.

El entorno físico es clave en esta transición. La infraestructura y el equipamiento, así como los materiales educativos diversos y pertinentes, y las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben contribuir al pleno acceso de los alumnos con distintas discapacidades a una educación de calidad y contribuir al desarrollo de su máximo potencial.

3.2.-Dimensión administrativa

En esa perspectiva el director/a no sólo administra, sino que debe involucrarse, ejercer un liderazgo pedagógico y ser capaz de formar equipos. Si los procesos de gestión estuvieran dirigidos en ese sentido, sin duda, los resultados serán mejores en todo orden, porque los docentes encontrarán eco en sus preocupaciones pedagógicas y a la vez el director/a centrará su preocupación en lo medular del quehacer de la institución.

Gestionar los aprendizajes implica cosas tan variadas:

- cómo organizar los horarios para que los profesores puedan trabajar en equipo;

- tener un sistema de control ordenado que permita disponer los equipos cuando requieran;
- contar con reglamento consensuado para regular la disciplina;
- conocer los lineamientos jurídicos que rigen la institución escolar; involucra a los
Diferentes actores en las distintas tareas de gestión;
- disponer de información completa y oportuna para saber qué organizaciones
Podrían apoyar al centro en vistas a enfrentar el problema de educación los
Niños.

La tensión y, a veces, contradicción entre currículum y gestión no sólo se expresa en una discrepancia discursiva, sino que constituye una fuente de aclaración de los orígenes de la actual práctica docente, o más bien, se explica a través de ella. Generalmente, los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no sólo deben ser administrados, sino que también gestionados aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar.

En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profundizarlos, ampliarlos, hacerlos complejos, completarlos; pero sobretodo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica.

Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social.

Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar.

De acuerdo con Serafín Antúnez (1998), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela.

Los saberes necesarios para el estudio de la gestión curricular, demandan en primer lugar, abordar cuestiones curriculares, con la complejidad que supone definir “lo curricular”. Desde esta perspectiva, se asume el currículum como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segunda el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento, señala Poggi, Margarita (1998).

En segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión propiamente tal y que es el proceso de articulación de un conjunto de acciones tendientes a organizar la institución para cumplir con el propósito de la inclusión; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

La gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa.

Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

No obstante, lo anterior, cabe señalar que la concepción de gestión curricular

a) En lo referente a la dimensión administrativa:

- Una estructura administrativa más flexible y con la representación de todos los sectores

De la escuela: comisión directiva, o cuerpo directivo, o Consejo Escolar, (en lugar de un solo director que detente la toma de decisiones) para evitar la centralización y el autoritarismo.

- Toma de decisiones democráticas, evitando la monopolización de las decisiones en la dirección, sino impulsando la participación de los docentes y de todos los miembros de la comunidad educativa.

- Mayor flexibilidad a los cambios, apertura a nuevas estrategias de la gestión escolar.

- Apoyo financiero y material.
- Facilidades edilicias: mantenimiento y refacciones del edificio: construcción y arreglo de rampas, pasamanos, etc.

3.3.-La escuela inclusiva

Es una escuela capaz de dar respuesta educativa a todo el alumnado, propiciando el desarrollo profesional e individual de docentes, directivos y personal de apoyo del centro educativo, tomando en cuenta sus diferencias individuales. Es una escuela que está abierta a la diversidad étnica, lingüística, poblacional, familiar, cultural, de necesidades básicas para el aprendizaje, con o sin discapacidad; por lo tanto, es una escuela plural, abierta y democrática.

Una escuela incluyente se construye gracias a la colectividad, con acuerdos consensuados y compromisos de familias, directivos, docentes y alumnado; todos participan en la educación que quieren; pues los une un proyecto educativo común, democrático e inclusivo. Para construir este modelo de escuela es necesario transformar las concepciones que han imperado previamente, en las cuales se cree que todos los alumnos aprenden de la misma forma y en los mismos tiempos; donde el modelo homogeneizador del aprendizaje, sus formas y métodos de enseñanza de tipo jerárquico, unilateral, autoritario e impositivo hoy ya no funcionan.

3.4. Características de una escuela inclusiva

El currículum escolar tiene que proporcionar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, para que todos logren desarrollar al máximo sus capacidades. Lo que se enseña y se aprende en el salón de clase se moldea con las características personales de cada alumno, sus experiencias previas, valores familiares y bagaje cultural que traen a la escuela a través del aprendizaje informal. Las oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar también estarán influenciadas por las interacciones entre alumnos y profesores, los recursos, las actitudes, expectativas y comportamientos de la familia.

Dentro de este marco, los docentes tienen que proporcionar oportunidades para que cada uno desarrolle destrezas, actitudes y valores esenciales; aportando objetivos coherentes y experiencias de aprendizaje que permitan que cada uno desarrolle al máximo su potencial y continúe aprendiendo a lo largo de la vida.

En este contexto tan complejo y con la diversidad que aportan las diferencias individuales de cada estudiante, resulta incoherente pensar que un currículum rígido, con objetivos

unificadores, métodos y tareas iguales pueda ser adecuado para todos. El currículo tiene que reconocer, respetar y responder a las capacidades, necesidades e intereses de todos los estudiantes.

Como el currículum uniforme no permite responder a la diversidad presente en las aulas y a las necesidades especiales de los estudiantes, es necesario adecuarlo y hacerlo más flexible, introduciendo elementos que permitan que su puesta en práctica responda a las diferencias de los estudiantes (Drapeau, 2004, Gartin y otro, 2002, Gregory y Champman, 2002).

Un marco conceptual que permite introducir en las aulas inclusivas los planteamientos anteriores, es la Diferenciación Curricular, que consiste en diseñar entornos de enseñanza flexibles, a través de las “adecuaciones curriculares”.

3.5. Orientaciones para la construcción de una escuela inclusiva

Según Booth y Mel (2016), las orientaciones pedagógicas constituyen principios de procedimiento relevantes que orientan a los maestros en el diseño, la planificación y el desarrollo de la enseñanza en el aula, así como de las adecuaciones curriculares grupales e individuales. De este modo, estos principios son una importante referencia para guiar la práctica educativa del docente en cuanto a qué y cómo enseñar (qué objetivos seleccionar como prioritarios o necesarios y qué contenidos elegir como valiosos), qué material utilizar y cómo presentarlo; y finalmente, qué recursos y estrategias didácticas pueden facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Por consiguiente, tener en cuenta estos principios, facilita y potencia que los alumnos aprendan de forma significativa, colaborando unos con otros, favoreciendo también la generalización de los aprendizajes de modo que aquello que se aprende es válido para otros contextos o se puede aplicar en otras situaciones; de esta manera se da prioridad a la funcionalidad de aprendizajes de modo que puedan utilizarse o aplicarse o en la vida cotidiana, tomando en cuenta que:

- El desarrollo de los seres humanos esta mediado por la cultura donde viven.
- El interés, la curiosidad, el placer y el deseo de aprender del alumno debe ser cuidado, es decir, el profesor motiva al estudiante mediante ejemplos o demostraciones de modo que éste encuentre la intención y el sentido de lo que aprende.
- Los temas de estudio deben ser adecuados al nivel del alumno y los materiales presentados potencialmente significativos.
-

- El contenido a aprender debe poseer una estructura organizada y tener significación en si misma, para que el alumno pueda relacionarlos con sus conocimientos previos.
- El docente debe motivar al alumno sobre la importancia de conseguir sus objetivos a largo plazo. Para ello, es necesario favorecer y facilitar la participación de los estudiantes en los siguientes términos:
- Que los alumnos generen mayor cantidad de ideas acerca de cualquier situación planteada.

- Que exista mayor libertad para expresar todas las ideas, aunque puedan parecer algo insólitas.
- Que busquen ideas poco comunes para resolver los problemas que les hace el maestro.
- Que escuchen las opiniones de otros, ya que el dialogo puede enriquecer las visiones que se tienen de los problemas.
- Que se esfuercen por complementar sus ideas, pensando que pueden ser más eficaces si se les añaden elementos para fortalecerlas.
- Que estas recomendaciones se realicen de manera cotidiana, independientemente del contenido que se revisa en clase.
- El aprendizaje por descubrimiento es el único tipo de aprendizaje que puede infundirle confianza en sí mismo al alumno, ocurre dentro del contexto de diálogos cooperativos o colaborativos.
- La cooperación con los compañeros en el aprendizaje o en la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la investigación, la exploración y la solución de problemas, juega un papel importante.
- El pensamiento intuitivo permite enseñar al sujeto la estructura fundamental de un tema el cual se consigue por medio del arte y de la poesía.
- El maestro, requiere utilizar los “organizadores previos” es decir, presentar conceptos, ideas, explicaciones o actividades iniciales que sirvan de marco referencial para la adquisición de nuevos conceptos y para poder establecer relación entre ellos.

A continuación, se indican algunos “facilitadores”:

- Usar “llaves del conocimiento”, cómo, quién, qué, dónde, cuándo, y porqué.
- Problematizar.
- Ofrecer ejemplos resueltos a medias.
- Presentar tareas y actividades con distintos niveles de dificultad.
- Enseñanza recíproca. (alumno-alumno)
- Proporcionar lista de verificación. (retroalimentación)
- El lenguaje es crucial para el desarrollo del aprendizaje (La planeación didáctica debe considerar la interacción social de forma permanente).
- Es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de experiencias vivenciales: solución de problemas, experimentación y actividades de laboratorio (adecuándolos al contexto).

El proceso para construir un modelo de escuela incluyente no es lineal ni homogéneo, sino gradual, discontinuo y heterogéneo. Depende del punto de partida de cada institución y de las metas que se van planteando en diferentes etapas.

Es necesario trabajar de manera colectiva algunos valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la autocrítica y la participación social. Definir políticas institucionales que

puedan orientar a la comunidad escolar en la construcción de un modelo de escuela más abierto y flexible que ponga el énfasis en las personas. Concretar dichos lineamientos en prácticas educativas a nivel de aula, escuela y comunidad. La diversidad tanto del alumnado como del profesorado se convierte en un valor de enriquecimiento para todos.

3.6.- El aula inclusiva

Reconocer la diversidad, que siempre está presente en el aula, es el primer paso para generar un aula incluyente, donde todos los alumnos se sientan cómodos para participar, disentir, dialogar y construir aprendizajes y acuerdos; enriqueciendo con ello las oportunidades de aprendizaje del grupo. Esta es la base mínima necesaria que permitirá avanzar hacia el ideal de una educación crítica, significativa y participativa del que tanto se habla y que no puede realizarse como logro individual; se trata necesariamente de un proceso colectivo, amplio y congruente con la naturaleza social y humanista de la educación.

3.7. Tipos de discriminación que existen.

La discriminación refiere a una valoración prejuiciosa de alguien por alguna condición de su persona, habitualmente asociada a las características que tiene por su ascendencia familiar en diversas cuestiones (religión, condición socioeconómica, nacionalidad).

La discriminación, de todos modos, puede motivarse por diferencias relacionadas con los genes y con la apariencia del cuerpo de una persona, o hasta incluso de acuerdo al sexo de la persona, o bien a la elección sexual que desarrolló.

En muchas ocasiones se considera que la discriminación es un acto que ocurre entre desconocidos, y se restringe a la calle o a la esfera pública. La realidad, sin embargo, indica que son muchas las ocasiones en las que en el seno de un núcleo íntimo se producen escenas de discriminación, muchas veces comenzando por la misma familia.

La escuela, como institución formativa y propensa a la convivencia de diferentes personas, no está exenta de esto. Por el contrario, el desarrollo escolar es el primero donde una persona se pone en contacto con algunas que no constituyen su familia, sino que son 'extraños'. En este sentido es que la escuela actúa como la primera institución en la que uno

se encuentra con personas de las que desconoce, y naturalmente será determinante la cuestión de los prejuicios realizados.

No son pocos quienes afirman que los alumnos pequeños, son especialmente crueles o malos en algunas de sus actitudes. En realidad, es preferible decir que no han construido el marco para dimensionar la implicancia de la burla o el mal trato que le puede realizar al otro, no han aceptado el mecanismo de imaginarse en el lugar del otro. Los malos tratos, las peleas y los berrinches de los niños al interactuar entre ellos son habituales desde los primeros momentos de la infancia, y no todos esos tratos deben ser comparados e igualados con la discriminación.

Es en el momento que los alumnos son capaces de comprender las diferencias que entre ellos existen que aparece la discriminación escolar. Con el correr de los años, se hace habitual que entre los niños la discriminación aparezca como una primera reacción a esas diferencias: los niños que pertenecen a los grupos mayoritarios corren con la mejor suerte y nunca serán motivo de burla, al tiempo que siempre que quieran podrán incluirse en el grupo de los que burlan.

La escuela, atenta a la probabilidad tan alta de que se produzcan fenómenos de este tipo, debe realizar acciones preventivas. Existen, además, docentes y hasta escuelas que, sin darse cuenta, reproducen el fenómeno de la discriminación hacia los pertenecientes a ciertas minorías, que luego se inserta en los niños y es muy difícil quitarlo, produciendo un dolor y una angustia muy fuerte en el discriminado, que a veces no cuenta con otra opción que cambiarse de escuela

Ejemplos de discriminación escolar:

Burlas a los alumnos que tienen características físicas relevantes.

Desprecio a los niños que tienen alguna clase de discapacidad.

Abusos de los niños mayores a los menores.

Burlas a los niños tímidos.

Rechazo a los alumnos que tienen una situación socioeconómica baja.

Burlas a los niños con ciertos rasgos culturales. (Estos dos últimos, en el caso de los niños pequeños, evidencian un fuerte grado de discriminación en el seno del hogar)

Burlas a los que no son capaces de manejar algunos códigos propios de la juventud en ese momento.

Peores tratos hacia las mujeres.

Rechazo a los niños con más capacidad en la escuela.

Malos tratos hacia los niños que no gustan de las actividades que se consideran ‘de hombre’, o a las niñas que rechazan las actividades ‘para mujer’.

La discriminación se refiere, en general, a la conducta de distinguir o diferenciar cosas o personas. Si bien el uso sin ninguna connotación se utiliza en algunas ocasiones, lo más frecuente al referirse a la discriminación es pensar en una conducta en la que una o varias personas hacen una distinción en el trato a otra u otras por motivos arbitrarios como el origen racial, el sexo, la nacionalidad, el nivel socioeconómico o un sinnúmero de circunstancias ligadas a la individualidad de la persona.

Discriminación negativa

Cuando la discriminación se realiza con fines de denigrar y perjudicar a la persona, se suele hablar de discriminación negativa. Los diferentes tipos de discriminación atentan contra la igualdad, ya que implican un posicionamiento jerarquizado de algunos grupos sociales con respecto a otros. Todos los grandes fenómenos de discriminación negativa en la historia del mundo se dieron estigmatizando a un grupo marcadamente minoritario, pues solo los grupos que saben que son mayoría se sienten confiados como para generar un perjuicio como la discriminación.

Personas que nada tenían que ver entre ellas algún tiempo antes, y se generaron fuertes controversias solucionadas muchas veces a través de la violencia.

La discriminación que sufren las personas que poseen el virus de alguna enfermedad, como el VIH.

Los tratos desfavorables que reciben las mujeres en algunas culturas, en función de ciertos dogmas religiosos.

Los Estados, cuando no permiten que dos personas del mismo sexo puedan casarse.

La negación del permiso para algunas personas de acceder a determinados puestos, o servicios, debido a su orientación sexual.

La discriminación que se ejerce contra las mujeres que están embarazadas, en algunos ámbitos laborales.

No brindar espacios de participación para los ancianos, denigrarlos y menospreciarlos.

El trato despectivo que sufren a veces las personas que tienen alguna discapacidad.

Las diferencias en el trato que se producen en algunos aeropuertos, dependiendo del aspecto de cada persona.

Afirmar que las personas que tienen cierta ideología, solo por esa razón tienen otras características en su personalidad.

Los comercios si prohíben la entrada de algunas personas por su color de pie

Discriminación positiva

Como se dijo, es frecuente que en la sociedad existan muchas minorías y por tanto diferencias culturales entre ellas. Los Estados, entonces, suelen aplicar políticas públicas encaminadas a reconocer las diferencias culturales a estos grupos y estimular la integración pese a las diferencias que puedan existir. Las acciones tendientes a establecer esos puentes para la igualdad de oportunidades en diferentes medidas constituyen, por su propia definición, acciones discriminatorias, pero tienen una característica propia que las hace ser conocidas como discriminación positiva o inversa.

Las minorías, en el caso de la discriminación positiva, son favorecidas en vez de perjudicadas. Si bien la mayoría de las personas coincide en la importancia y en el valor de la discriminación positiva, existen algunos que por el carácter de discriminatorio o bien por la potencialidad de perder privilegios se oponen a ella.

La importancia de sostener políticas de discriminación positiva se sostiene en una posición pragmática, en virtud de las diferencias existentes, ya que en el ideal seguramente todas las personas coincidirían en que sería mejor que estas políticas no tuvieran que existir, por la ausencia de diferencias. Aquí algunos casos de discriminación positiva.

Ejemplos de discriminación positiva

Las plazas limitadas para la escolarización de niños con ciertas condiciones.

Las bonificaciones que reciben las empresas por contratar personas que sufren alguna discapacidad.

La exoneración de impuestos para los sectores menos favorecidos económicamente.

Las Leyes que hacen un reconocimiento especial de las tierras que pertenecen a algunos grupos originarios.

Contratar policías por pertenecer a ciertas minorías sociales.

Las Leyes especiales para favorecer a los inmigrantes en algunos países.

La obligación que hay en las listas políticas de cubrir algunos cupos con mujeres.

Las personas que tienen alguna discapacidad, y por lo tanto no están forzadas a hacer las filas y esperar.

Las leyes que favorecen a las mujeres para los casos de violencia de género.

Las becas estudiantiles, para ciertos grupos sociales.

La discriminación laboral es la distinción que se hace en el trato entre personas que comparten un mismo trabajo, de acuerdo a criterios motivados por la raza, el color de piel, la religión, el sexo, la opinión política o cualquier criterio completamente ajeno al acto laboral en sí mismo.

<https://www.youtube.com/watch?v=EURAdeQ7bdM> educación inclusiva.

UNIDAD IV

4.1.- Herramientas para la planeación y el diseño didáctico inclusivo.

Para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula inclusiva, es necesario incorporar acciones que aporten mecanismos para facilitar la participación y el aprendizaje de las alumnas y alumnos, tomando en cuenta las características individuales y los recursos disponibles.

Por lo tanto, se sugiere considerar los siguientes aspectos para dar atención a la diversidad en el aula;

Método por proyecto

Es un conjunto de actividades programadas para alcanzar los objetivos de la formación integral de los alumnos. Se caracteriza porque no se desarrolla en un tiempo y una secuencia rígida, sino que plantea la transversalidad de todas las asignaturas.

Resolución de problemas

Se les presenta "un problema" a los alumnos que constituya un reto para ellos, éste debe relacionarse con la vida real sin que exista una sola respuesta. Esto fomentará que los estudiantes tengan diferentes fuentes de información que les sirva en su estudio, de esa forma analicen diversas formas de aplicación de lo aprendido en el aula.

Evaluación

Los instrumentos y el proceso de la evaluación también pueden representar Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en algunos alumnos. En un aula inclusiva, proyectar la evaluación desde esta perspectiva no es problema. Simplemente es el resultado de la valoración y análisis grupal.

No existe un formato de evaluación inclusiva, si no que el diseño o uso de ésta dependerá de las características de cada alumno, de acuerdo a las BAP que enfrentan. Por lo que no se busca desaparecer o dejar a un lado las tradicionales pruebas, exámenes y test, sino tener nuevas alternativas para generar mayores posibilidades y así la evaluación no se manifieste como un obstáculo en el proceso de aprendizaje.

Algunas formas o instrumentos para evaluar pueden ser los siguientes:

Cuaderno de observación

El docente puede realizar su registro en un cuaderno, donde se anoten sus observaciones durante el desarrollo de las actividades: ALUMNO, FECHA, ACTIVIDAD, OBSERVACIONES.

Listas de cotejo

Son muy útiles para evaluar el desempeño del grupo. El docente deberá identificar los aspectos que va a evaluar y los distintos niveles de cumplimiento de los mismos, para determinar el proceso de adquisición del aprendizaje.

Se pueden realizar tantas listas como aspectos que se quieren evaluar: desempeño al trabajar, relaciones sociales, habilidades cognitivas, etc. Así mismo una lista permitirá que los alumnos realicen una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Cuestionarios

Se utilizan para evaluar el conocimiento, grado de comprensión, asimilación y desarrollo de la actividad. Se realizan de manera individual o por parejas, pueden ser cerrados o de preguntas abiertas, dirigidos a provocar la reflexión de los alumnos sobre su desempeño en la actividad.

Portafolios de evidencias

Es una recopilación de los productos de los alumnos surgidos de una o varias actividades realizadas en el aula. Debe contener trabajos realizados de manera individual y en equipos, mencionando en cada producto los objetivos que se buscaban alcanzar y los criterios a evaluar, así como las opiniones personales y las autoevaluaciones sobre las actividades realizadas. Éste no solamente servirá para recabar todos los trabajos, sino que tendrá un sentido propio, una línea de continuidad que además ayudará a identificar el FODA de los alumnos.

Rúbricas

Son escalas de valoración, acompañadas por descripciones de los criterios de evaluación de la actividad o el producto. Los pasos para crear rúbricas son:

- 1.- Realizar modelos de referencia. Ejemplificar a los alumnos las categorías que pueden alcanzar mediante su trabajo o desempeño en el desarrollo de la actividad.
- 2.- Elaborar un listado de criterios de evaluación (criterios de calidad).
- 3.- Establecer diferentes grados de calidad. Se inician determinando los grados de calidad muy alto y bajo, posteriormente se irán desarrollando los demás grados de calidad.
- 4.- Utilizar rúbricas también para la evaluación entre iguales.

4.2.- El clima del salón inclusivo.

No basta con decir o llamar a un salón “inclusivo” para que realmente lo sea. No es una cuestión de nombre, sino de lo que ocurre en él. Algunos autores señalan aspectos importantes para que el salón pueda considerarse inclusivo:

- 1.- Los alumnos necesitan creer que pueden aprender y que ese conocimiento es útil, relevante y significativo para ellos.
- 2.- Que se les van a exigir esfuerzos dentro de sus posibilidades, aprendizajes que pueden lograr, tareas que puedan realizar con éxito. No es viable atender de forma individualizada a cada uno de los estudiantes de un salón, pero sí proponerles tareas colaborativas o tareas diferenciadas para que las realicen en grupos homogéneos o heterogéneos.
- 3.- Saber que pertenecen a un grupo, que hay relaciones de aprecio y respeto mutuo, normas comunes y un sentido de comunidad que es importante aprender, donde cada uno aporta y recibe de sus compañeros, desde sus posibilidades y limitaciones.
- 4.- Que son responsables de su propio aprendizaje, que también pueden participar en la planificación de sus objetivos, en la toma de decisiones, en la evaluación de lo que van logrando, en la identificación de sus preocupaciones y dificultades para lograrlo.
- 5.- Clima de confianza en el que los errores puedan formar parte del aprendizaje y puedan servir para reflexionar y aprender. 6.- Dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula.
- 7.- Los estudiantes que enfrentan BAP suelen necesitar ambientes bien estructurados y organizados. 8.- Organización del aula que garantice:
 - Que los alumnos que enfrentan BAP no se agrupen solamente con los estudiantes con necesidades especiales similares. Pues el agrupamiento heterogéneo sirve para enriquecer otros aprendizajes, por ejemplo, la socialización o la motivación.
 - Que puedan participar en las tareas del aula: distribuir materiales, llevar control, ser el responsable del día, etc.
- 9.- El aula inclusiva requiere de un ambiente rico en estímulos, lo que se logra con diferentes recursos y materiales: música, murales, posters, fotografías, etc.

¿Cómo organizar un salón inclusivo?

Los salones de clase pueden entenderse desde un concepto de “espacios de aprendizaje”, como comunidades que aprenden, donde los docentes tienen capacidad para flexibilizar los procesos, de manera que puedan responder a la diversidad, la heterogeneidad de los grupos

de estudiantes, de sus bagajes culturales, experiencias, intereses, estilos de aprendizaje e inteligencia.

Como señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, es imprescindible organizar el salón de clase atendiendo las características de los estudiantes, los principios pedagógicos que guían la intervención desde un planteamiento inclusivo, la creación de un clima de aula adecuada, la utilización de diferentes agrupamientos y planificación desde la diferenciación.

4.3. El docente inclusivo

El docente inclusivo es y se asume como un profesional del aprendizaje y la enseñanza, envuelto en un proceso de profesionalización constante a través de diversas vías y métodos, por lo tanto, siempre está abierto a nuevos aprendizajes. Ve en cada situación problemática un reto para superarse y una oportunidad para enriquecer su formación, asimismo, tiene y asume la autoridad profesional para determinar y llevar a cabo las estrategias de enseñanza más adecuadas para cada uno de sus alumnos; y para generar en su grupo ambientes de inclusión (respeto, diálogo, participación, libertad con responsabilidad y tolerancia) y prácticas de equidad que hagan efectivo el propósito básico de educación para todos.

En el centro de su práctica docente están los alumnos, y con ello la apertura a lo diverso (aceptación) y su disposición a comprenderlos (empatía). Es capaz de desarrollar una enseñanza diversificada, utilizando una gama de recursos, estrategias y materiales acordes a la eliminación de las BAP detectadas en el grupo, de manera que posibilite el aprendizaje de cada uno de los alumnos.

El docente incluyente requiere el apoyo de sus compañeros, para que juntos trabajen y adapten sus estrategias de enseñanza, con el fin de realizar adecuaciones de acceso pertinentes; de manera que el trabajo cooperativo y colaborativo es fundamental en la institución.

Metodología

La metodología en el aula inclusiva es un elemento fundamental del currículum. La utilización de diversas estrategias curriculares va a permitir al profesor generar tareas y actividades en las que todos los alumnos tengan la posibilidad de participar, a la vez que fomentará la cohesión del grupo y el aprendizaje cooperativo.

Las estrategias curriculares son las responsables de la diferenciación en el proceso de instrucción y constituyen un valioso instrumento que permite al docente responder a las demandas específicas de alumnos que enfrentan BAP.

Estrategias

A) Grupos de aprendizaje cooperativo. ¿Qué son?

El enfoque de aprendizaje cooperativo, básicamente se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante, que utiliza pequeños grupos de trabajo -generalmente 4 personas seleccionadas de forma intencional-, que permite a los alumnos trabajar juntos en la consecución de las tareas que el profesor asigna para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. El rol del profesor no se limita a observar el trabajo de los grupos, sino a supervisar activamente (no directivamente) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos.

Planificación de actividades en grupos cooperativos

Según autores como Pujolas (2009) para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo, el docente debe considerar los siguientes pasos para la planificación, estructuración y manejo de las actividades:

- 1.- Especificar los objetivos de la clase o tema a tratar.
- 2.- Establecer con prioridad la manera en que se conformarán los grupos de trabajo.
- 3.- Explicar con claridad a los alumnos la actividad de aprendizaje que se persigue y la interacción grupal deseada.
- 4.- Supervisar, en forma continua, la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para enseñar destrezas de colaboración y asistir en el aprendizaje académico cuando surja la necesidad.
- 5.- Evaluar los logros de los estudiantes y participar en la discusión del grupo sobre la forma en que colaborarán.
- 6.- Enseñar a los niños a que soliciten ayuda a sus compañeros. Asimismo, a manejar el “feedback” como herramienta de esfuerzo y apoyo. Se espera que interactúen entre sí, compartiendo ideas y materiales; así como apoyo y alegría en los logros académicos de unos y otros, que elaboren y expresen conceptos y estrategias aprendidas.

4.4.- Técnicas de aprendizaje cooperativo

I.- ¿Cómo organizar los grupos?

-- Conocimiento del grupo. De todos y cada uno de sus integrantes (FODA: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), con respecto a las asignaturas.

-- Cohesión grupal. Es decir, que el grupo tenga un fin común (aprendizaje).

- Conformación de grupos base. Los equipos se conformarán por 4 estudiantes: uno "fuerte", dos intermedios y uno débil.
- Se debe iniciar con una actividad individual, posteriormente un trabajo por parejas, por ternas y finalmente, la conformación del equipo base, un trabajo en cuartetos.

Nota: Los equipos base son flexibles y dinámicos en función de la asignatura y el propósito pedagógico que se persiga.

4.5.- ¿Cómo organizar las experiencias de aprendizaje?

Potenciar la interdependencia positiva.

- Disponer el entorno para que los alumnos de cada grupo puedan verse, compartir los materiales y ayudarse. La disposición del aula debe facilitar al profesor su acceso a cada grupo y cada alumno, en el caso de que pidan ayuda de manera individual. Es importante agrupar a los alumnos que enfrentan BAP con estudiantes particularmente atentos que sean más capaces de asegurar una participación total en el grupo.
- Planificar la instrucción de forma que quede manifiesta la necesidad de los esfuerzos y aportaciones de todos los miembros del grupo. Hacer los arreglos necesarios para que los alumnos que enfrentan BAP dominen algún área que sea necesaria para el resto del grupo y para la finalización de la tarea.
- Potenciar las interacciones entre los alumnos, a lo largo del desarrollo de la actividad. Se ha de asignar un rol a cada uno de los miembros de grupo: coordinador, secretario, gestor y/o comunicador. Estos roles pueden ser rotativos entre los alumnos, de manera que todos hayan desempeñado todas las tareas a lo largo del curso.

- Enseñar a los alumnos a trabajar con todos los miembros del grupo y a aprender sobre ellos mismos, al tiempo que aprenden sobre los demás.
- Es importante asegurar que todos los alumnos tengan un número equilibrado de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la semana. Es preferible y más fácil de controlar si la planificación de la instrucción es diaria o semanal que si es para toda la lección. Por otro lado, “hacer equipos heterogéneos da la oportunidad de prestar atención y apoyo a diferentes alumnos en diferentes momentos”. Una buena estrategia puede ser confeccionar un calendario semanal que permita al profesor revisar el número y tipo de experiencias de aprendizaje que ha tenido cada alumno a lo largo de la semana, para asegurar que existe un equilibrio, tanto en cantidad, como en intensidad de las mismas.
- Recompensar al grupo por desarrollar estrategias para ayudarse mutuamente, por hacer participar a todos sus miembros y por resolver cualquier dificultad interpersonal”. El seguimiento de este tipo de estrategias por parte de los alumnos puede ser un elemento de evaluación del trabajo de grupo.
- Establecer, de manera clara, las diferentes fases o secuencias del trabajo, o la tarea y su organización. “Cada equipo debería empezar por una revisión de sus objetivos y finalizar autoevaluando los esfuerzos y el progreso de cada miembro”.

consolidarse en un nodo de atención para compartir los recursos y capacidades disponibles con el fin de que todos reciban una educación de calidad de forma continua. Además, la posibilidad de que los estudiantes conozcan otras realidades y aprendan a convivir con ellas es valiosa, ya que las sociedades contemporáneas se construyen con base en la diversidad y en la posibilidad de consenso.⁹⁸

Se ha demostrado que cuando niñas, niños y jóvenes en situación de desventaja conviven e interactúan en las aulas con personas de mayor capital social, su desempeño escolar mejora considerablemente.⁹⁹ Sin embargo, este fenómeno, llamado “efecto par”, se ve prácticamente anulado en escuelas con alta segregación. En todos los casos, el criterio que oriente estos esfuerzos debe ser el derecho de todas las niñas, niños y jóvenes a recibir una formación integral, sin distingo de su origen, género o condición social.

4.6.- SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los servicios de Educación Especial se refieren a la instancia que está a disposición de la comunidad para apoyar la atención escolar de los alumnos que enfrentan BAP.

Estos servicios se clasifican en tres modalidades:

a) **Servicios de Apoyo.** Son los encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa de los alumnos, que presentan necesidades educativas especiales y BAP, en las instituciones de educación básica regular (Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria). Los servicios de apoyo son:

CAPEP: Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.

USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

b) **Servicios Escolarizados.** Tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos que presentan discapacidad severa, múltiple, trastornos generalizados del desarrollo y que requieran de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes. Los servicios escolarizados son:

CAM: Centro de Atención Múltiple Básico. Su oferta educativa procura la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autonomía y la convivencia social y productiva de los niños con discapacidad.

CAM LABORAL: Servicio que brinda elementos formativos y capacitación laboral a jóvenes de 15 a 20 años de edad.

c) **Servicios de Orientación.** Ofrecen información, asesoría y capacitación al personal de educación especial, inicial y básica; a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para los individuos que presentan necesidades educativas especiales. Los principales servicios de orientación son:

CRIE: Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa.

UOP: Unidad de Orientación al Público.

4.7.- En lo referente a la dimensión de participación social comunitaria:

Este modelo exige una permanente relación de la escuela con los padres, tutores o familiares del niño especial. Requiere un compromiso total de todos los involucrados con la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Se requiere una estrecha relación con las familias, las asociaciones de padres, y el Consejo Escolar, etc.

Una visión amplia de la “participación ciudadana en educación” implica aceptar que:

La educación no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios – para la vida, para el trabajo, para la participación, para la ciudadanía plena - pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona. El aprendizaje se inicia con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida, arranca en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas. La educación, la comunidad educativa y la política educativa son mucho más amplias, respectivamente, que la educación escolar, la comunidad escolar y la política escolar.

La “sociedad civil” es una realidad sumamente heterogénea y compleja, formada por un amplio mosaico de organizaciones (siendo las ONGs apenas un segmento, y minoritario, de las OSC), en la que se expresan múltiples visiones, intereses y conflictos. De hecho, los procesos nacionales y las iniciativas internacionales de reforma educativa ensayados en esta región en los últimos años han venido patentizando la existencia de, y la confrontación entre, “sociedades civiles” diferenciadas (posturas, intereses, ideologías) en torno a éstos.

La participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de una estrategia de participación social imbricada dentro de la propia política educativa, y ella misma acordada

participativamente, a fin de delimitar con claridad roles y responsabilidades de cada uno de los actores y asegurar las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación.

La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es un imperativo no sólo político-democrático - derecho ciudadano a la información, a la consulta y a la iniciativa, a la transparencia en la gestión de lo público - sino de relevancia, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas. Porque la educación y el cambio educativo involucran a personas y pasan, por ende, por los saberes, el razonamiento, la subjetividad, las pautas culturales, las expectativas, la voluntad de cambio y el propio cambio de personas concretas; lo que se ahorra – en tiempo, en recursos, en complicaciones – al pasar a las personas y sus organizaciones por alto, se paga en

inadecuación de las ideas propuestas a las realidades y posibilidades concretas, en incompreensión, resistencia o, peor aún, apatía, de quienes están llamados a apropiarse y a hacer. Afirmar esto ya no requiere respaldarse en citas y en estudios, porque, si el sentido común no bastara, ha pasado a incorporarse ya al acervo de grandes lecciones aprendidas en los procesos de reforma educativa a nivel mundial y en esta región específicamente.

La década de 1990, con las grandes transformaciones que trajo consigo a nivel mundial, en todos los órdenes, trajo muchas y variadas propuestas de reforma para la educación, desde versiones tibias de “mejoramiento de la calidad de la educación (escolar)” hasta propuestas radicales de cambios de paradigma, algunas de las cuales, confiando en el superpoder de las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), avizoran incluso la desaparición del sistema escolar como lo conocemos. La versión de reforma que se impuso a lo largo de la década en esta región y en las otras regiones del Sur, vía financiamiento y asesoría internacionales, particularmente del Banco Mundial, incluyó como componentes fundamentales la descentralización, la autonomía escolar, la participación y la co-gestión comunitaria y la consulta social. (Recuadro 1). Dichas políticas y medidas tuvieron modos y grados distintos de interpretación, ejecución, desarrollo y éxito en los distintos países, programas y regiones. En muchos casos, como se reconoce, dichas medidas fueron apresuradas y parciales; en la mayoría de casos generaron desajustes y resistencias, no sólo por parte de los docentes sino de la comunidad escolar, de un amplio espectro de organizaciones sociales y de la opinión pública.

Pero lo que ya no puede dejarse de lado como lección aprendida es la reafirmación acerca de la complejidad del cambio educativo y la necesidad de profundizar la participación social, de todos, a todos los niveles, en los distintos ámbitos y etapas del desarrollo educativo de nuestros países.

4.7.- _ LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

La familia, el escenario formativo-educativo inicial más importante de la vida de cualquier individuo, ha adquirido un papel cada vez más relevante en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades de los niños y niñas; además, el vínculo con la escuela está siendo cada vez más indispensable y apremiante, requiriendo de una alianza que fortalezca la terna niño-escuela-familia.

La relación escuela-familia

Cuando estudiamos el proceso de desarrollo de un niño, observamos todos los contextos en los que se desenvuelve y la correlación que hay entre ellos de forma directa o indirecta. Los contextos a los que nos referimos son el hogar, la escuela, la colonia, la cultura y el país, entornos que influyen en su desarrollo. Los dos ambientes más importantes son la familia y

la escuela, por lo que hay que considerarlos como sistemas que se entrelazan, se interrelacionan y se influyen uno al otro. Por ello la alianza de ambos, en beneficio del desarrollo del niño, es indispensable; así como la comunicación y participación que existe de uno con otro, es decir, la familia en el ámbito escolar, pero también la escuela en el ámbito familiar.

Todo señala que cuando los padres participan en la escuela, los principales favorecidos de la sinergia positiva que se realiza son varios: el niño, el docente, los padres y la escuela. Ahora bien, este impacto se maximiza si entramos en el contexto de la discapacidad y de la atención a grupos vulnerables. Se ha comprobado que las escuelas que permiten mayor colaboración y participación de los padres, logran que las familias estén más complacidas con el trabajo que realiza la escuela, simultáneamente esto incide de una forma positiva en el aprendizaje de sus hijos.

Los Padres de Familia realizan importantes acciones como educadores de sus hijos. Por ejemplo, cuando los padres tienen un hijo con discapacidad se convierten en los principales promotores de la inclusión de sus hijos en la sociedad; forman redes de apoyo, exigen derechos para alcanzar una educación de calidad con equidad y respeto a la diversidad para sus hijos.

Finalmente es importante subrayar que la participación de los padres de familia en la vida de las escuelas, es fundamental para el desarrollo de un proyecto de escuela incluyente. Su participación es indispensable, por lo que requieren de apoyos conceptuales y técnicos que les permita una participación plena en el desarrollo de un proyecto de escuela incluyente.

La escuela debe identificar las necesidades y potencialidades de los padres de familia, para lograr que juntos caminen hacia la construcción de proyectos de mejora de la organización escolar, que apoye la inclusión de sus hijos en todos los ámbitos.

<https://www.youtube.com/watch?v=UZtwQjjwMm0> educación inclusiva rol del docente.

BIBLIOGRAFÍA:

Modelo Educativo para la educación obligatoria, Secretaria de educación publica , 2017, México.

Guía para la educación inclusiva, Centro regional de formación docente 2017, México.

Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa: implicaciones didácticas, La ciudad Accesible, 2018, Universidad de Granada.

Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica, secretaria de educación pública, 2018, México.