



# UADY

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE YUCATÁN

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN  
CONTINUA EN DOCENTES DE SECUNDARIA**

**TESIS**

PRESENTADA POR

**LIC. EN PSIC. JOSÉ ARMANDO HOIL VÁRGUEZ**

EN SU EXAMEN DE GRADO

EN OPCIÓN AL GRADO DE

**MAESTRO EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA ESCOLAR**

DIRECTOR DE TESIS

**MTRO. JORGE CARLOS AGUAYO CHAN**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2018

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 604513 durante el periodo agosto 2016 a julio 2018 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia, quienes son la guía y motor para continuar mejorando a nivel profesional y personal, especialmente a mi mamá que ha estado presente en este camino y por su incondicional afecto, y a mi padre José Martín que, a pesar de estar en el cielo, continúa siendo un referente en mi vida. A mis hermanas Lupita y Kenny, a Vale mi sobrinita, mil gracias.

A mi director de tesis, el Mtro. Jorge Carlos, quien desde un principio confió en este proyecto y por su valioso aporte para su construcción, admiro su paciencia y profesionalismo.

A mi comité de tesis, Dr. Efraín, Dra. Lourdes y Dr. David, por sus contribuciones para mejorar y dar sentido a este trabajo.

A Hugo y María José, que desde un principio confiaron en mi para incorporarme a Integrando y estar siempre en este recorrido de la maestría, junto con Ligia y Saraí, muchas gracias a todo el equipo.

Al centro educativo que me abrió las puertas, a todos los docentes que me permitieron trabajar de manera colaborativa para que la Educación Inclusiva pueda implementarse en sus aulas y a la participación carismática de todos los alumnos, ¡muchas gracias!

**Contenido**

Resumen .....	8
1. Introducción .....	9
1.1. Planteamiento del problema .....	9
1.1.2. Justificación .....	11
1.2. Marco teórico.....	15
1.2.1. Educación inclusiva .....	15
1.2.2. Educación inclusiva a nivel internacional.....	18
1.2.3. Educación inclusiva a nivel nacional y local .....	20
1.2.4. Competencias docentes para la atención de la diversidad .....	25
1.2.5. Formación continua y programas de intervención para la educación inclusiva .....	28
2. Evaluación diagnóstica.....	35
2.1. Descripción del escenario y participantes .....	35
2.2. Instrumentos .....	36
2.3. Procedimiento.....	37
2.4. Informe de resultados de la evaluación diagnóstica .....	38
3. Programa de intervención.....	44
3.1. Fundamentación.....	45
3.2. Objetivos.....	47
3.3. Programa de intervención.....	48
4. Resultados de la intervención.....	51
4.1. Evaluación .....	55
5. Discusión y conclusiones .....	57
Referencias .....	60

Apéndice A.....67

Apéndice B.....81

Apéndice C.....83

**Índice de tablas**

Tabla 1. Competencias docentes .....	38
Tabla 2. Respuestas en conocimientos, habilidades y actitudes por docente.....	39
Tabla 3. Factores de la escala Prácticas Educativas.....	40
Tabla 4. Puntuaciones medias por docente evaluados por sus alumnos .....	41
Tabla 5. Comparación de las medias del factor actitud descritas por los docentes y percibida por los alumnos.....	42
Tabla 6. Comparación de las medias del factor habilidades descrita por los docentes y percibida por los alumnos .....	43
Tabla 7. Pretest y postest de competencias docentes .....	51
Tabla 8. Medias individuales del pre y pos de competencias docentes .....	52
Tabla 9. Pre y pos de los factores de la escala Prácticas Educativas .....	53
Tabla 10. Medias de la escala Prácticas Educativas por docente.....	53
Tabla 11. Comparación pre y pos de las medias del factor actitud descrita por los docentes y percibida por los alumnos .....	54
Tabla 12. Comparación pre y pos de las medias del factor habilidades descrita por los docentes y percibida por los alumnos .....	55
Tabla 13. Análisis de Wilcoxon en alumnos hacia sus docentes .....	56

### **Resumen**

La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, sin embargo, uno de los pilares que se requieren para implementarlo en las aulas son los docentes. Por lo tanto, en el presente estudio se realizó una propuesta de formación continua con el objetivo de promover competencias para atender a la diversidad en el nivel de secundaria. Participaron 9 docentes y 56 alumnos de una escuela privada en el norte de Cholul, Yucatán, con un nivel socioeconómico medio a medio alto. Como primer momento, se realizó un diagnóstico situacional con dos poblaciones: para los profesores se les evaluó a través del cuestionario Competencias Docentes de Atención a la Diversidad (CDAD) de Paz y Cardona (2014) y, para los alumnos, se usó la escala Prácticas Educativas de Bravo Cópola (2009), encontrándose que algunos profesores presentan bajos conocimientos y aptitudes para llevar a cabo la educación inclusiva y, los estudiantes perciben con poca frecuencia las prácticas inclusivas en el salón de clases. Con la anterior información, se diseñó una propuesta de formación continua bajo la metodología de taller participativo, contando con tres temas generales (la diversidad en el aula, habilidades para atender a alumnos heterogéneos y trabajo colaborativo para dar respuesta a la diversidad), con una duración de 20 horas, distribuidas en 7 sesiones. Al evaluar los efectos del programa, se observaron cambios en los docentes a nivel conceptual e incrementos en las aptitudes y actitudes, además que el alumnado percibe mayores prácticas inclusivas en las actividades del aula.

## **1. Introducción**

### **1.1. Planteamiento del problema**

La educación es un derecho humano que promueve la libertad y la autonomía personal siempre en la búsqueda de favorecer condiciones sociales, económicas y culturales que redunden en la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la identidad y la cohesión social de todos los miembros de un país (INEE, 2012).

Entre los retos que presenta la educación actualmente es poder acoger y dar respuesta a la diversidad del alumnado, el cual es un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para las personas y no sólo para ciertos grupos sociales (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

Con respecto a la inclusión educativa, es una vía para llevar la educación de calidad y que sea accesible a todos. Es un término que surge en el área de la educación especial y de los principios de la integración, por lo que su finalidad es promover la creación de escuelas para todos. Una escuela inclusiva entonces, será aquella que luche por la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias, por tanto, su principal opositor siempre será la exclusión (Gallegos Ortega y Rodríguez Fuentes, 2012). Desde una perspectiva social, la inclusión estará entonces un paso más adelante respecto a la integración, ya que una educación inclusiva no se da únicamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a una educación ordinaria, sino que conlleva todo un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas (López Melero, 2011).

El concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza. Sin embargo, progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio, concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación (Marchesi, et al, 2014).

En este sentido, la UNESCO (como se citó en Marchesi, et al, 2014) define la educación inclusiva como:

Un proceso orientado a responder a la diversidad del alumno, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (p. 12).

Por su parte, la SEP (2012) delimita a la educación inclusiva como una garantía al acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; esas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

Con respecto a las barreras que surgen por las prácticas de los docentes, a su vez, éstos se quejan de la creciente diversidad en las aulas, sobre todo en los centros públicos, ya que dificulta la posibilidad de que todos logren los objetivos planificados por el sistema, debido a sus diferentes niveles de preparación y de motivación hacia el estudio, y esto muchas veces puede provocar que la sociedad ponga en juicio las capacidades del profesorado (Artega y García, 2008).

Como se ilustra en las diversas investigaciones (Alegre, 2010; Fernández Batanero, 2013; Low, 2007; Morilla y Pardilla, 2006) se observa la necesidad de un replanteamiento de la formación del docente en servicio, así como la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado y buscar respuestas colectivas, con base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivadas de la atención a la diversidad.

Cabe mencionar que el profesorado en México participa en procesos de formación continua más que sus similares de otros países; 9 de 10 docentes en servicio reciben un curso por ciclo escolar y uno de los principales temas o cursos que buscan, es con respecto al rol con alumnos con necesidades educativas especiales (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

De esta forma, se observa que a pesar de que los profesores en servicio tienen la disposición de seguir formándose para poder dar respuesta a las exigencias que se les plantea el trabajo con el alumnado heterogéneo, presentan carencias en los conocimientos y metodologías para la atención a la diversidad, esto debido a la poca experiencia en su formación inicial o que, por trabajar en secundaria, no se les exige formación pedagógica en ese nivel. Por lo tanto, para que la inclusión educativa pueda ser realidad, requiere de la formación continua del profesorado a través de procesos de capacitación contantes.

**1.1.2. Justificación.** La inclusión entendida como respeto a la diversidad del alumno en los centros escolares es una base necesaria para una sociedad igualmente incluyente, donde se respete diversidad de sus ciudadanos, por eso, es mucha más que una cohesión y democracia (Echeita, 2007).

La SEP (2015) menciona que una de “las políticas públicas con mayor atención para la región de América Latina ha sido la exclusión social y educativa” (p. 5), requiriendo invertir mayores cantidades de dinero para la población con índices altos de pobreza o limitaciones que afectan acceder a los servicios educativos. También, menciona que la inclusión ha tenido cambios en su conceptualización en los últimos años, lográndose un consenso entre los países de América Latina para concebirla como educación de calidad sin discriminación con poblaciones con discapacidad, rurales, migrantes o que han abandonado el sistema educativo.

Por tal motivo, una de las vías que puede disminuir los problemas de exclusión social, es la inclusión educativa, ya que se ha visto que los alumnos que han crecido con la aceptación de una

educación inclusiva en las clases ordinarias, probablemente la asumirán en el mercado laboral y en toda la sociedad en sí. Es de esperar que esto contribuya a crear una sociedad más abierta y más tolerante en el futuro. Ésta es la razón por la que la cuestión de inclusión y exclusión no se trata sólo de un asunto para el sector educativo (Booth y Ainscow, 2011).

Algunos estudiantes reciben un apoyo limitado en su aprendizaje cuando presentan alguna dificultad, mientras que a otros se les ofrece una amplia ayuda que combina distintos tipos de medidas (por ejemplo, lecciones individuales, docentes de educación especial o variados recursos tecnológicos). Estos apoyos pueden ser cruciales para los estudiantes que han recibido ayuda especial durante las clases regulares, ya que tienen el doble de posibilidades a la hora de ser económicamente independientes en comparación de aquellos escolarizados en clases de educación especial (Myklebust, 2010).

Sin embargo, para que estos apoyos y recursos puedan ser instrumentalizados de acuerdo con el modelo de educación inclusiva, se requiere de la participación y colaboración docente que vaya encaminado a tomar en cuenta cuáles son sus intereses y necesidades para dar respuesta a la atención a la diversidad. Como señala el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2013, 9 de 10 profesores mexicanos de los niveles de primaria, secundaria y preparatoria tomaron como mínimo un curso de actualización, capacitación o especialización durante el ciclo escolar previo. En cuanto a las necesidades de formación continua de los profesores de secundaria, entre los años 2008 y 2013 aumentó de 38 a 48% el porcentaje de docentes mexicanos que demandaron actividades de formación profesional sobre la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales, y respecto a la enseñanza en un contexto multicultural y multilingüe de 17 a 34% (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

Tomando en cuenta los datos anteriores, revelan que si se quiere docentes comprometidos con la inclusión educativa, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la

diversidad preparándolos para enseñar en diferentes contextos y realidades adquiriendo unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales (Blanco, 2005).

Lo planteado anteriormente resulta complicado desde la formación del profesorado, ya que entre los retos que se han identificado para atender a la diversidad en el nivel de secundaria, está el hecho de que, por sus características, implica realizar un trabajo con muchos profesores, quienes, en términos generales, no tienen una formación pedagógica (Jacobó, Alvarado y Moctezuma, 2006). Esto se demuestra en el TALIS 2013, donde sólo el 64% de los profesores que están en el nivel de secundaria, recibió la formación en docencia para impartir la asignatura en curso (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

De esta forma, para que la atención a la diversidad en el nivel de secundaria tenga éxito, hay que mejorar la formación de los docentes en servicio y cambiar algunos de sus puntos de vista (los alumnos con dificultades y poco motivados son capaces de aprender), crear incentivos, dotar a los centros de los recursos y apoyos necesarios, y establecer un programa de actuación en los centros (Ferrandis, Grau y Fortes, 2010). A la formación inicial debe seguirle la formación continua del profesorado (Paz, 2014).

Por lo tanto, promover en los docentes en servicio prácticas y competencias inclusivas, a través de procesos de formación continua, beneficia en términos de conocimientos, aptitudes y actitudes hacia la atención de la diversidad. De igual forma, los principales beneficiados son los alumnos, al garantizar el acceso a la educación de calidad y equitativa (Paz, 2014).

Con respecto al trabajo presentado, tiene como objetivo general promover competencias que propicien una educación inclusiva mediante un programa de formación continua que impacte en las prácticas educativas hacia la atención de la diversidad.

Los objetivos específicos son:

- Diagnosticar las competencias de los profesores con respecto a la educación inclusiva.
- Identificar la percepción que tienen los estudiantes de secundaria acerca de las prácticas inclusivas de los profesores en el aula.
- Diseñar un programa de formación continua para promover competencias docentes que propicien prácticas inclusivas hacia el alumno de secundaria.
- Implementar un programa de formación continua sobre las competencias docentes que promuevan una educación inclusiva.
- Evaluar los cambios surgidos a partir del programa de formación continua con respecto a las competencias docentes hacia la atención a la diversidad en el nivel de secundaria y si éstas son percibidas por el alumnado.

Al realizar el trabajo se contestarán las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las necesidades de formación continua que presentan los docentes para atender a la diversidad antes de la intervención?
2. ¿Existen cambios en las competencias de los profesores con la implementación de un programa de formación continua?
3. ¿Los docentes propician más prácticas inclusivas y son percibidas por los alumnos después de participar en un programa de formación continua?

## 1.2. Marco teórico

**1.2.1. Educación inclusiva.** La educación genera cambios significativos en términos de producción, cohesión social, disminución de la pobreza y la edificación de una ciudadanía que presente libertades y autonomías. Por lo tanto, el sistema educativo mexicano debe promover ese derecho humano y garantizar su acceso en términos de calidad y equidad (INEE, 2012).

La normatividad educativa vigente en México establece la obligatoriedad del Estado mexicano de ofrecer servicios educativos en condiciones adecuadas de todo tipo, en los niveles de preescolar (3-5 años), primaria (6-11 años) y secundaria (12-14 años) (Cámara de diputados, 2008). Con el nuevo Modelo Educativo 2016 presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016), la educación obligatoria adquiere un enfoque humanista con cinco ejes que articularán su implementación: la escuela al centro, el planteamiento curricular, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad y la gobernanza del sistema educativo.

En el caso que algún estudiante presente barreras para su aprendizaje y participación, el Estado le promueve servicios complementarios para el pleno derecho a la educación básica. Con respecto al servicio complementario que se les presenta a los alumnos en desventaja, en el caso de Yucatán, durante ciclo escolar 2016-2017 (SEGEY, 2017), el sistema educativo estatal atendió a 14,843 estudiantes con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad), recurriendo a dos tipos de servicios: a) servicios de apoyo mediante las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y b) servicios escolarizados, ofertados en los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Con los datos anteriores, se muestra la pertinencia de contar con procesos educativos que apoyen en la instrumentalización de una educación para todos. Es por esto, que, en el nuevo modelo educativo, la inclusión educativa tiene relevancia desde un punto de vista pedagógico y social, sin embargo, es necesario acentuar que no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos

con necesidades educativas especiales. Implica “un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros” (Booth y Ainscow, 2011, p. 18). El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es un concepto que estos autores mencionan en la forma en que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con relación al alumnado en desventaja.

Por otra parte, los procesos de inclusión educativa no se limitan a los centros educativos, ya que ésta demanda un cambio de actitudes en la sociedad, que debe de promover la integración e inserción sociolaboral de las personas con discapacidad (Gallego Ortega y Rodríguez Fernández, 2012).

A la inclusión educativa no sólo le interesa el acceso al sistema general de educación, sino que presupone el compromiso permanente para identificar y eliminar las barreras existentes para la participación, socialización y el aprendizaje de todo el alumnado. La integración escolar ha contribuido a romper las barreras entre los sistemas de educación especial y general; con la propuesta inclusiva se pretende construir los escenarios que permitan que la totalidad del alumnado se sienta incluido en el proyecto educativo general (Lou Royo, 2001).

De igual forma, el proceso de inclusión no puede ser entendido ajeno al concepto de diversidad, puesto que es un término acuñado en el propio concepto de inclusión. Autores como Avramidis, Bayliss y Burden (2000) entienden la inclusión como la reestructuración de la oferta educativa para promover la pertenencia de todo ser humano a un grupo y establecen que es, en sí mismo, un concepto que abraza el de diversidad.

Otros autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006), definen la inclusión educativa como un proceso sistemático de mejora, que debe plantear estrategias que permitan la supresión de barreras que limitan el aprendizaje, así como la presencia y participación del alumnado en los centros educativos.

Echeita y Ainscow (2011) mencionan que existen cuatro elementos que permiten definir la educación inclusiva y que guardan relación con las diferentes concepciones que realizan otros autores. El primero se refiere a reconocer a la inclusión como un proceso que se caracteriza por una búsqueda constante de mejoras e innovaciones, por lo que se requiere de tiempo y esfuerzo por parte de toda la comunidad.

El segundo elemento lo constituye la búsqueda de maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes. Para lograrlo se plantea un tercer elemento, que hace referencia a la necesidad de identificar y eliminar las barreras que pueden estar inmersas en la cultura, las políticas y las prácticas escolares. Por último, el cuarto elemento hace hincapié a la necesidad de brindar atención a estos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (Echeita y Ainscow, 2011).

Casanova (2011) menciona que el modelo de educación inclusiva supone la puesta en práctica de una comunidad educativa que disponga de las características y posibilidades para atender a la población escolarizada, diversa y heterogénea. Para esto se requiere de un currículo abierto y flexible y una organización que permita su práctica óptima. Por lo tanto, es de suma importancia que, para poder llevar a cabo una educación inclusiva orientada hacia la atención a la diversidad, la primera vía debe darse a través de un currículo flexible; como menciona Armáiz (2009, p. 205):

La adopción de un modelo de currículo abierto y flexible supone el primer elemento de atención a la diversidad, ya que da la posibilidad a los centros de ajustar la propuesta curricular teniendo en cuenta su propio contexto y la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumno.

Como se menciona anteriormente, las adaptaciones hechas al currículo van acorde al contexto y necesidades de la comunidad educativa, tomando como énfasis a la población más

vulnerable, y no sólo a los que presentan discapacidad. De esta manera, la educación inclusiva viene a implicar “la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos” (Lou Royo, 2001, p. 41).

**1.2.2. Educación inclusiva a nivel internacional.** Una de las Metas para el 2021 que propone la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010), es la apuesta por la educación inclusiva, ya que el objetivo de conseguir escuelas inclusivas se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación.

Organismos internacionales como la UNESCO (como se citó en Marchesi, et al., 2014) también plantean la necesidad de una educación inclusiva que impere en la atención a la diversidad, orientada a la heterogeneidad del alumno, tomando en cuenta su participación en la cultura, currículo y en las prácticas.

Cabe mencionar que existen fundamentos de índole internacional que avalan un modelo de educación inclusiva, los cuales, cada país toma y los adapta según las necesidades de la población educativa (Casanova, 2011, p. 32):

- Declaración de los derechos del niño en 1959.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial en 1963.
- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales en 1979.
- Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven en 1985.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en 1990.
- Declaración mundial sobre Educación para Todos en 1990.

- Declaración de Salamanca en 1994.
- Informe Delors en 1996.
- Marco de Acción de Dakar en el 2000.
- Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en el 2006.
- Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” en el 2010.

Con estos recursos normativos, países como Inglaterra y España han logrado la instrumentalización y sistematización del modelo de educación inclusiva en sus sistemas educativos. Autores pioneros en el tema son Booth y Ainscow (2011) que, a partir de estudios longitudinales hechos en Inglaterra, crean la Guía de Inclusión Educativa (Index for Inclusion), el cual es un producto adaptado para la población en Latinoamérica con la finalidad de romper las barreras del aprendizaje en las escuelas a través de tres vías que son la cultura, la política y las prácticas educativas.

Por su parte, en España, se aborda este tema como educación para todos, primero, por el alumnado más vulnerable (no sólo por discapacidad). La segunda razón es por la idea de que los sistemas educativos deben de incluir a todos los alumnos y esto recae en la necesidad de respetar las diferencias entre ellos, ya sea por razones de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura (Echeita, 2007).

En los países europeos la Educación inclusiva no sólo está en los marcos normativos o legales, sino es llevado a la práctica a través de estructuras y mecanismos idóneos para cada población. No obstante, en América Latina, son pocos los informes donde se señala la existencia de planes o programas específicos en materia de inclusión educativa en un sentido amplio, es decir,

no estrictamente asociados a la atención de personas con necesidades educativas especiales. Un ejemplo es el Plan Nacional de Inclusión Educativa (2004) en Argentina, cuyo objetivo central es la inclusión a la escuela de aquellos que por diversos motivos nunca ingresaron o que abandonaron los estudios. Por otra parte, el Plan de Equidad de 2007 en Uruguay representa un ejemplo de articulación de políticas sectoriales (salud, empleo, vivienda y educación) en un marco integrado de acción pública para superar la pobreza y reducir las desigualdades sociales a fin de alcanzar una sociedad más integrada e incluyente (UNESCO, 2009).

En otros casos, como por ejemplo Belice (Marco de Acción para las Personas con Discapacidad), Brasil (Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva de 2008), Ecuador (Plan Nacional de Inclusión Educativa de 2006), Guatemala (Política de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de 2008) y Perú (Década de la Educación Inclusiva 2003-2012), resulta evidente que los países se refieren prioritariamente a la inclusión (o integración) en el sistema educativo regular de alumnos discapacitados o con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2009).

Como observamos, es a través de los marcos normativos internacionales cuando la inclusión educativa va agarrando énfasis en cada país, sin embargo, la puesta en práctica ha tenido cierta complejidad o barreras, ya que cada país desde su propia estructura educativa y política, integra según sus conceptualizaciones de lo que implica el tema y las necesidades pertinentes de sus poblaciones.

**1.2.3. Educación inclusiva a nivel nacional y local.** En México, la inclusión educativa está tomando mayor relevancia, desde la normativa hasta en las propuestas curriculares. En específico, con la llegada del Modelo Educativo, contiene entre sus cinco ejes la inclusión y equidad educativa, que buscan encaminar el acceso a la educación a la población más vulnerable (SEP, 2016).

Para que este acceso pueda darse, es necesario destacar que el derecho a una educación de calidad es el derecho de todas las personas a aprender para ejercer y vivir en plenitud todos los demás derechos humanos. Por lo tanto, el Estado debe considerar la situación desigual de los niños, sus familias y comunidades, para diseñar modelos educativos incluyentes y pertinentes, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes (INEE, 2014).

Sin embargo, el panorama en cuanto a la calidad y equidad educativa queda reflejado en los resultados del Planea 2017 para alumnos de 3° de secundaria, donde el 40.1% de los estudiantes se ubica en el nivel básico en comunicación y lenguaje y un 64.5% no alcanza los conocimientos mínimos en el área de las matemáticas. Específicamente, en el Estado de Yucatán, el alumnado que finaliza los estudios de secundaria se encuentra en el nivel II (básico) en comunicación y lenguaje (41%), mientras que en matemáticas la mayoría de los estudiantes (67.3%) se ubican en el nivel I (insuficiente) (INEE, 2018).

Los resultados anteriores evidencian que la pobreza se relaciona de manera importante con los aprendizajes: las poblaciones más pobres alcanzan menores aprendizajes, por lo tanto, la educación no está alcanzando su cometido de romper la transmisión intergeneracional de esta problemática. Además, en los diferentes tipos de escuelas (generales, estatales, técnicas, telesecundarias y privadas), los estudiantes indígenas obtienen menores aprendizajes que sus pares no indígenas; esto no habla de una menor capacidad de estas poblaciones, sino de la necesidad de generar condiciones nacionales para que todas las escuelas logren adaptarse culturalmente a todos sus estudiantes (INEE, 2018).

Este panorama es un desafío que tienen escuelas, docentes, padres de familia y todo el personal de la comunidad educativa en el país, ya que organismos o agencias internacionales que diseñan propuestas para una educación de calidad y sustentable, como la UNESCO (2016),

menciona que para el 2030, una de las metas es que todos los niños y niñas de primaria y secundaria tengan una enseñanza completa, gratuita, equitativa, y de calidad, que produzca resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos. De esta manera, México tendrá que dar respuesta a estos objetivos planteados.

Como ya se mencionó, una de “las políticas públicas con mayor atención para la región de América Latina ha sido la exclusión social y educativa” (SEP, 2014, p. 5), requiriendo invertir mayores cantidades de dinero para la población con índices altos de pobreza o limitaciones que afectan el poder acceder a los servicios educativos. Para dar respuesta a esta problemática, la SEP crea el Programa la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) que busca el fortalecimiento de la educación básica, media superior y superior.

Por otra parte, al revisar las investigaciones hechas en México y su participación en tratados y convenciones internacionales descritos anteriormente, revela que mientras en otros países (EE. UU., España, Inglaterra) la educación inclusiva se implementa de forma sistemática, a nivel nacional presenta rezagos de instrumentalización, ya que, aun habiendo políticas que la establecen, al llevarlas a la práctica, éstas presentan barreras tanto colectivas como individuales (Romero Contreras y García Cedillo, 2013).

Estas carencias de implementación se pueden constatar en una revisión documental de la educación especial en México (campo donde se origina la inclusión educativa), que destaca que aún no se ha concretado por completo al proceso de integración y algunos profesionales de educación especial aspiran a una educación inclusiva muy radical (Romero Contreras y García Cedillo, 2013).

Como se menciona anteriormente, no sólo es contar con convenios y buenas intenciones para llevar a cabo la educación inclusiva, sino se requiere de procesos metodológicos que guíen su práctica. Por tal motivo, con la necesidad de tener instrumentos adaptados para la población en

México, el trabajo realizado por Plancarte Cansino (2010), contribuye en la validación del *Index for inclusión* para la población del país, que mide la cultura, políticas y prácticas inclusivas de la comunidad educativa, esto con la finalidad de que los centros educativos puedan orientarse para mejorar en sus procesos educativos hacia todos los alumnos, con especial énfasis a los que están en riesgo o vulnerabilidad.

Por su parte, Serrato Almendárez y García Cedillo (2014) encontraron que la promoción de prácticas inclusivas a través de procesos de formación continua redundaba en que el profesorado adquiere estrategias para atender de mejor manera la diversidad en sus grupos, aunque los logros son más individuales que institucionales.

En investigaciones hechas con personas con discapacidad, Naranjo Flores (2017) destaca que las políticas de educación inclusiva se traducen en la práctica de los maestros, en demandas de trabajo complejas, entre otras cosas, porque no se genera una organización e infraestructura suficiente para potencializar, apoyar y recompensar su labor. Esto es debido a su escasa formación inicial y continua para la atención de este tipo de población en el aula regular.

Otra investigación con población docente (García Cedillo, Romero Contreras, Rubio Rodríguez, Flores Barrera y Martínez Ramírez, 2015) señala que los maestros de Enseñanza Regular-USAER trabajan de manera colaborativa con profesionales de educación especial, aunque no siempre planean considerando a todos los alumnos, mientras los de CAM prefieren el trabajo independiente y tienen más prácticas inclusivas que sus similares, lo cual se explica por sus condiciones de trabajo (reducido número de estudiantes por grupo y cultura escolar) y sus conocimientos sobre discapacidad.

De igual forma, se ha encontrado que los docentes tienen claro conceptualmente cómo aplicar una evaluación inclusiva, no obstante, la implementación de este enfoque en la práctica no

resulta ser una tarea fácil, en especial por las tensiones que imponen las exigencias de las autoridades educativas (Martínez Zapata y García Cedillo, 2017).

En el caso de la educación superior, se ha intentado dar respuesta desde la educación para incluir a población con mayor desventaja. Con respecto a las personas con discapacidad en universidades del país, sólo se cuenta desde marcos normativos en las páginas oficiales y se les da oportunidad, pero como si no estuvieran ahí, o se da una inclusión incompleta (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017).

Vázquez Morales, Méndez Pineda y Mendoza Saucedo (2015) revelan -en estudios hechos con docentes universitarios- la fragmentación entre elementos de la práctica docente y las prácticas tradicionales e individualistas centradas en la homogeneización de los procesos y los participantes que impiden la inclusión y la colaboración en las aulas. Esto se relaciona con lo dicho por Chávez Espinoza, Balderrama Trápaga y Figueroa Rodríguez (2016), al considerar que los profesores reconocen la falta de capacidad para atender a estudiantes con estas características, esto debido a procesos de formación y experiencia en el campo.

En términos locales, son pocos los estudios que se han hecho para conocer la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva y menos cuando se trata de profesorado en servicio. Esto se relaciona con lo encontrado por Sevilla Santo, Martín Pavón y Jenaro Río (2017) en una investigación con docentes en formación, quienes consideran adecuada la inclusión educativa para atender a la diversidad en el aula, pero al traducirse esto en términos de innovar sus prácticas, responsabilizarse de las exigencias que implica y adecuar sus actividades, se traducen en actitudes negativas, sobre todo a los estudiantes con N.E.E.

Por su parte, Rosario Basulto (2016) realizó un estudio documental acerca de las estrategias de trabajo para los estudiantes con N.E.E. del bachillerato en línea de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), en donde encontró que los alumnos han tenido un fortalecimiento de su

autoestima, se ha incrementado la población con N.E.E. del 2.3% en 2012, a 10% en 2015, y posiciona el bachillerato en línea como un programa con inclusión educativa dentro de la institución universitaria.

Con la llegada de la educación inclusiva a través de las normas y parámetros descritos en párrafos anteriores, donde el país ha sido partícipe, tiene un gran impacto en cuanto a lo que implica poder implementar este enfoque en el sistema educativo. Por lo tanto, se requiere de más recursos para investigaciones nacionales y locales que den fundamento y guía para su promoción y ejecución, con la finalidad de que uno de los principales actores (los profesores) cuenten con formación para un adecuado manejo inclusivo.

**1.2.4. Competencias docentes para la atención de la diversidad.** La diversidad es una de las características de la condición humana. La igualdad y diversidad son dos principios fundamentales que el sistema educativo debe de garantizar a todos los ciudadanos. Las manifestaciones de la diversidad derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, lingüísticos, de género, étnicos y religiosos, así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y físicas de los individuos (Lou Royo, 2001).

Para que los profesores puedan llevar a cabo la inclusión educativa, es necesario que cuenten con conceptos, aptitudes y actitudes que les permitan reconocer y trabajar con la diversidad presente en el aula. Por tal motivo, es necesario un replanteamiento de la formación docente que se encuentra laborando, la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado y buscar respuestas colectivas, con base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad (Morilla y Pardilla, 2006; Low, 2007; Fernández Batanero, 2013).

Con respecto a la atención a la diversidad, Fernández Batanero (2013), crea una Matriz de Competencias del Docente en la Educación Secundaria, que es un recurso que puede guiar en la consecución de las capacidades necesarias para trabajar con todo tipo de alumnos:

- Pedagógicas-didácticas. Abarcan aspectos como fijar metas a corto, mediano y largo plazo, establecer prioridades con los objetivos a evaluar, planifica proyectos innovadores, acomoda la enseñanza y adecua los materiales.
- De liderazgo. Posee habilidades interpersonales, toma decisiones oportunas, crea un clima de confianza y comunicación, maneja conflictos y fomenta la toma de decisiones.
- De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo. Evalúa las relaciones de trabajo, evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo y gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- De investigación. Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación, pone en práctica el proceso de investigación-acción o documentos bibliográficos y maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje.
- Interactivas. Empatía con el alumno, promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación y la solidaridad entre las personas diferentes.
- Éticas. Valores, es amigo de los alumnos y paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno, se preocupa y motiva a los niños, flexible, orienta y conoce las características del niño y sus dificultades, aspiraciones, el entorno social, económico y condiciones de vida.
- Competencias sociales. Establece una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación, distingue las situaciones que requieren colaboración, informa sobre la evolución del alumnado y colabora con los otros agentes educativos.

Otro autor que describe diez capacidades docentes para la atención a la diversidad del alumno es Alegre (2010), quien refiere que el profesor debe tener la capacidad 1) reflexiva, 2) medial, 3) la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, 4) la de ser tutor y mentor, 5) la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, 6) la capacidad de comunicarse e interactuar, 7) la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, 8) la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, 9) la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y 10) la de planificar.

Los perfiles anteriormente mencionados, son recursos que permiten dar orientación para que el profesorado pueda llevar las prácticas inclusivas de manera factible. Sin embargo, es necesario contar con las percepciones que tienen los profesores de las variables que consideran facilitadoras y limitadoras para la atención de la diversidad en el nivel de secundaria. Por un lado, se encuentran lo referente a los recursos, normativa clara, estructura dialógica, profesorado novel, cambio en la metodología docente, la diversidad del alumno y las expectativas del mismo (facilitadores), y el por otro, están la falta de colaboración entre familias y escuela, confusión terminológica de diversidad, inmigración, uso indiscriminado de las medidas de atención a la diversidad, antiguo concepto de educación secundaria, organización piramidal del sistema educativo y la burocracia administrativa (limitadoras) (Moliner, Sales, Ferrández y Traver, 2008).

En contraste con los anterior, Boix (2008) considera que las carencias de las competencias docentes para la atención a la diversidad están relacionadas al desconocimiento absoluto acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades educativas especiales, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas personales y participativas y los entornos de la comunidad de aprendizaje desde el diálogo.

Por esta razón, es necesario brindar al profesorado la dotación de recursos humanos, materiales y profesionales para que las actitudes que irá tomando hacia la diversidad de los alumnos en el aula, sean de manera positiva, ya que se ha demostrado que el colectivo de alumnos que tiene problemas de comportamiento es el peor integrado y, además, que un porcentaje significativo del profesorado preferiría no tenerlo en sus aulas. Además, perciben que la inclusión educativa no funciona con eficacia en algunos de los colectivos, esto debido, fundamentalmente, a la falta de recursos y de estrategias adecuadas (Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo, 2008).

Esto se demuestra con lo referido por Colmenero (2009), que refiere que los profesores perciben que no disponen de suficientes conocimientos para trabajar en el campo de la atención a la diversidad; además que, a mayor antigüedad, mayor es su sensación de falta de conocimientos. De igual forma, el profesorado asume que para desarrollar con éxito el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales es fundamental para el profesor tener formación específica inicial sobre atención a la diversidad, concibiéndolo sobre todo aquellos que tienen experiencia en otros niveles.

Lo anterior refleja la problemática en la implementación de la educación inclusiva, es decir, profesores que desde su formación no cuentan con los recursos personales y pedagógicos que implica atender a alumnos heterogéneos, por lo tanto, tiene carencias en cuanto a las competencias de conocimientos, aptitudes y actitudes que requiere el trabajo para que la educación inclusiva pueda ser una realidad y, sobre todo, para que todos los alumnos tengan una educación de calidad y equitativa.

#### **1.2.5. Formación continua y programas de intervención para la educación inclusiva.**

Las necesidades de formación deben atenderse mediante la acción para que no correspondan solamente a preocupaciones o buenas intenciones. Es importante innovar las estrategias formativas,

poseer un personal docente y administrativo idóneo y estructuras organizativas congruentes, sin perder el punto medular, el estudiante (Forteza, 2010).

En México, desde hace varias décadas, se han implementado diversas acciones para responder a las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes de educación básica. A nivel federal destaca la creación, en 1944, del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que en 1971 se transformó en la Dirección General del Mejoramiento Profesional del Magisterio. Veinte años más tarde se pone en marcha el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), y en el sexenio 2006-2012 se establece el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (INEE, 2015).

Estos procesos de formación continua se llevan a cabo mediante tres tipos de servicio: actualización, capacitación y desarrollo profesional. La SEP (2008, p. 45) los define de la siguiente manera:

- Actualización. Procesos de desarrollo, profundización o ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares).
- Capacitación. Se refiere a los procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean éstas curriculares, de gestión o tecnológicas.
- Superación profesional. Es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de

habilitación profesional y desarrollo dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) a través de estudios de especialización, maestría y doctorado.

De acuerdo con los resultados de TALIS 2013 (Backhoff y Pérez-Morán, 2015), en México la participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional continuo en general supera 90% en todos los niveles educativos estudiados (primaria, secundaria y media superior), independientemente de las características de los profesores (experiencia, situación laboral, horas contratadas) y de las escuelas (tipo de sostenimiento y tamaño de localidad donde se encuentran asentadas).

Con respecto a los profesores de secundaria, en dicho estudio se reportó que los obstáculos para participar en actividades de desarrollo profesional se encuentran la falta de incentivos (65%) y la falta de apoyo laboral (65%), seguidos de una oferta de desarrollo profesional poco pertinente (57%), incosteable (55%) y en abierto conflicto con el horario de trabajo (52%) (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

Por tales motivos, la opción por una educación inclusiva requiere de la innovación y capacitación constante de la práctica educativa, ya que demanda un profesorado implicado, comprometido, competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente; en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas. (Forteza, 2010).

Para esto, se debe de comenzar a trabajar en la formación de actitudes hacia la diversidad en el ambiente educativo, ya que la actitud del profesor hacia la educación inclusiva guiará su quehacer en el aula, así como el compromiso para llevar el aprendizaje a todos los alumnos. Ferrandis, et al. (2010) mencionan que el profesorado tiene una buena actitud hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a que todos los alumnos accedan a la educación secundaria.

Sin embargo, detectan muchos problemas en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad en los centros docentes y también de las carencias formativas.

Esta buena actitud mayoritaria del profesorado hacia la atención a la diversidad como un derecho contrasta con su escasa formación. El profesorado está poco formado en atención a la diversidad, carece de conocimientos teóricos básicos y de estrategias de intervención adecuadas. Es consciente de sus carencias formativas y se siente inseguro (Ferrandis, et al., 2010).

Por su parte, Chiner (2011) señala la relación de las prácticas inclusivas y la actitud del profesorado: las adaptaciones que emplean los docentes con mayor frecuencia son las estrategias de enseñanza y evaluación formativa, y las menos utilizadas son las estrategias de agrupamiento, sin embargo, los profesores con una actitud favorable hacia la inclusión utilizan con mayor frecuencia estrategias de evaluación formativa y de agrupamiento.

A nivel mundial, en cuanto al perfil docente para la educación inclusiva, se encuentra el proyecto *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa* de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011), en el que participaron 55 expertos de veinticinco países (Alemania, Austria, Bélgica flamenca y francófona, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa Suecia y Suiza) cuyo objetivo fue realizar un análisis de las competencias básicas, los conocimientos, las actitudes, y los valores necesarios para entrar en la profesión docente desde la perspectiva de la inclusión educativa.

Como resultado del proyecto se esperaba identificar la situación en materia de formación del profesorado para la inclusión educativa y crear un perfil docente que comprendiese las capacidades y áreas de competencia para proporcionar una respuesta adecuada a todas las formas posibles de la diversidad. Entre las competencias y capacidades del perfil están (EADSNE, 2011):

Capacidad de valorar en positivo la diversidad del alumnado, Capacidad para apoyar a todo el alumnado, Competencia para trabajar en equipo y Competencia para el desarrollo profesional y personal.

Por su parte, el modelo Preparation, Recruitment, and Retention for Inclusive Multicultural Education (PRME), proporciona un marco para el desarrollo e implementación de un programa de formación docente que prepara a los profesores para enseñar en entornos educativos inclusivos. El modelo se estructura en dos dimensiones. Una tiene que ver con los resultados (comprensión de la diversidad, adaptación y cambio, flexibilidad y creatividad) y la otra se centra en los componentes (enseñanza colaborativa, diferenciación, experiencias prácticas) (Witworth, 1999).

Otro modelo es el realizado por Moriña y Parrilla (2006), que es una propuesta de formación que tiene dos postulados, una para que el profesorado mejore en la respuesta a la diversidad desde el marco del Modelo de Educación Inclusiva y por otra, en la descripción, interpretación, comprensión valoración del proceso de puesta en marcha, desarrollo e impacto de esta propuesta en grupos de profesores de centros de Primaria y Secundaria.

Lo relevante de los programas para los profesores en servicio bajo el modelo de la inclusión educativa, es que no sólo es para que los profesores se perciban más competentes, sino para que esas capacidades puedan tener efectos en sus prácticas con los alumnos. Como lo señala la investigación realizada por Artega y García (2008), con la capacitación a profesores bajo la línea de educación inclusiva, se pudo obtener un mejoramiento del rendimiento en matemáticas en alumnos de secundaria, esto debido a que los docentes pusieron énfasis en la detección de variables asociadas al rendimiento en matemáticas, tuvieron la capacidad de consensuar objetivos educativos adaptados a la realidad, elaboraron materiales bajo principios de adaptación educativa, y, principalmente, hubo un cambio de actitud hacia las diferencias y su relación con el proceso y resultados educativos.

Por tal motivo, un programa para capacitar al docente en cuestión a la educación inclusiva tendría que abarcar (Chiner, 2011):

- Formación sobre la inclusión y su práctica educativa.
- La formación inicial deberá ir acompañada de una formación permanente.
- Prestar mayor atención a tipo y gravedad de la discapacidad.
- Ofrecer los recursos necesarios que permitan a los profesores adaptar de forma adecuada su enseñanza a las necesidades particulares de cada alumno.
- Ofrecer los apoyos profesionales y personales que sean necesarios para atender.
- Ofrecer más tiempo a los profesores para programar la enseñanza o reunirse con otros profesores.

De igual forma, para emplear el modelo de la educación inclusiva por parte de los profesores, éstos tendrán que observar si es de utilidad y relevante ante las necesidades del alumnado. De aquí es donde Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes (2012) enlistan una serie de beneficios de la inclusión que son evidentes en el profesorado:

- Facilita mayor sensibilización.
- Propicia mayor superación de prácticas cotidianas rutinizadas y despierta una dinámica de innovación.
- Estimula al profesorado a superar las prácticas de enseñanza transmisiva y a incorporar estrategias diferentes para atender a la diversidad.
- Propicia la incorporación de contenidos educativos de diverso tipo.
- Facilita el desarrollo de estrategias polivalentes y habilidades didácticas que pueden ser aplicables en la enseñanza normal.

- Favorece los contextos de intervención colaborativa, ya que demanda la cooperación de diversos agentes implicados.

Para finalizar esta parte, se puede observar la complejidad que significa para el país (y a nivel local) implementar el modelo de la educación inclusiva, esto debido a dos causas: la primera, por la errónea instrumentalización de las políticas y normativas internacionales que dan sustento al enfoque, ya que en diversas ocasiones, se quiere llevar a la práctica una inclusión de tipo radical, sin tener en cuenta el contexto necesidades; la segunda, por la escasa producción científica sobre la formación continua de profesores en servicio bajo este modelo, lo cual implica que el profesorado continúe empleando prácticas poco inclusivas o que no responde a la atención de la diversidad.

## **2. Evaluación diagnóstica**

La metodología utilizada es cuantitativa, de tipo descriptiva, en donde se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de un fenómeno (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). El diseño es no experimental, transeccional y descriptivo. Esto con la finalidad de poder conocer las competencias de los docentes para atender al alumnado heterogéneo, así como la percepción del alumnado de esa atención en las aulas, para luego compararlas y contrastar los resultados.

El análisis de resultados se llevó a cabo con el programa SPSS, donde se incluyen en la descripción las medias y desviaciones estándar.

### **2.1. Descripción del escenario y participantes**

El estudio se llevó a cabo en una secundaria privada en el norte de Cholul, Yucatán. Cuenta con servicios básicos a su alrededor, inmediaciones habitacionales en construcción y con población con nivel socioeconómico medio. Las instalaciones de la escuela tienen servicios básicos y cómodos para la población estudiantil. Ofrece los servicios de maternal, preescolar, primaria y secundaria. En este último nivel, los grupos son únicos por grado escolar, teniendo como número de estudiantes lo siguiente: 21 en primero, 14 en segundo y 21 en tercero.

En cuanto a los participantes, el grupo de docentes fueron 7 mujeres y 2 hombres, quienes imparten de una a tres materias por grupo (asignaturas como español, matemáticas, geografía, historia, biología, física, química e inglés), con formación académica de maestría (2) y licenciatura (7). Las edades van de los 22 hasta los 45 años. Con respecto al grupo de estudiantes, participaron todos los alumnos (56) de los tres niveles educativos, con edades entre 11 a 15 años.

## 2.2. Instrumentos

Para la evaluación de los profesores se utilizó el instrumento Cuestionario de Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (CDAD) de Paz y Cardona (2013), que consta de 24 ítems distribuidos en tres partes: 1) Conocimientos, 2) Habilidades y 3) Creencias y Actitudes. En la primera parte, son cinco preguntas, con cuatro opciones de respuesta; en la segunda y tercera parte, son escalas tipo Likert que van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. El cuestionario permite una puntuación total que es la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems, siendo la puntuación mínima de 24 y la máxima de 96 e indicando las puntuaciones altas un grado de dominio elevado de competencia docente en atención a la diversidad y las puntuaciones bajas un dominio bajo en dicha competencia. Las autoras reportan una confiabilidad alpha de Cronbach de .81 de dicho instrumento.

Para la evaluación de los alumnos se utilizó el cuestionario Prácticas Educativas, que es una adaptación de Bravo Cópola y Cardona (2010), el cual consta de 19 ítems, que miden la percepción del alumnado acerca de las prácticas educativas en el aula en relación con cuatro factores principales: 1) Actitud del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado, 2) Clima del aula, 3) Apoyos para el aprendizaje y la participación y 4) Conductas cooperativas y colaborativas. Es una escala con rangos de sí, no y no sé, que evalúan la presencia o ausencia de dichas prácticas del profesor en la asignatura impartida. Las autoras reportan una confiabilidad de .75 de alpha de Cronbach.

### **2.3. Procedimiento**

Para llevar a cabo la aplicación del diagnóstico, se presentó a la institución el objetivo del estudio y la cronología de los momentos de la evaluación. Para la participación de maestros y alumnos, se obtuvo el consentimiento del directivo y la voluntariedad de los participantes.

En el momento uno del diagnóstico situacional a los docentes (septiembre), se determinó seleccionar a los profesores que impartieran 4 horas a la semana por asignatura y que tuvieran disponibilidad de 15 minutos para contestar el cuestionario.

Para el momento dos del diagnóstico situacional correspondiente a los estudiantes (octubre-noviembre), se tomó como requisito que los alumnos evaluaran a sus profesores a través de las asignaturas que tenían como mínimo 4 horas por semana, por lo que quedó distribuido de la siguiente forma: para el grupo de primer grado, evaluaron a 5 profesores, mientras que los de segundo y tercer grado evaluaron a 6 docentes. Para la aplicación del instrumento, se destinó tres momentos diferentes, con la finalidad de evitar fatiga y llenado indiscriminado del cuestionario.

En cuanto a los aspectos éticos, se procuró la confidencialidad de los participantes (maestros y alumnos), primero a través de pedir la autorización de la directora para llevar a cabo la investigación, así como la expresión del objetivo de estudio a los participantes. Se obtuvo la aprobación de la dirección que es el medio administrativo que llevan a cabo para este tipo de estudios.

## 2.4. Informe de resultados de la evaluación diagnóstica

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica de los docentes del nivel de secundaria. El grupo de participantes fueron 9, obteniendo un puntaje total de 3.17 como media general, y en las tres áreas, puntajes de 3.17 en Conocimientos, 3.05 en Habilidades y 3.28 en Actitudes y creencias. Con base a la media teórica (2.5), se observa que los docentes como grupo tienen condiciones adecuadas para atender a la diversidad (ver tabla 1).

Tabla 1  
*Competencias docentes*

Estadísticos	Competencias docentes			
	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y creencias	Total
<i>n</i>	9	9	9	9
<i>M</i>	3.17	3.05	3.28	3.17
<i>DE</i>	.50	.41	.28	.20

Media teórica de 2.5

Como se muestra en la tabla 2, al evaluar a los docentes de manera individual, se observa variabilidad de puntajes entre ellos para atender la diversidad. Para guardar la confidencialidad, cada uno será identificado con una letra que va de la A hasta la I. En el área de Conocimientos, la mayoría de ellos (5) obtuvieron puntajes bajos con respecto al concepto de educación inclusiva (B, C, E, H, F); en cuanto a la modalidad para llevar a cabo una educación inclusiva, seis docentes se encuentran con bajo dominio (A, C, F, G, H, I). En cuanto a los apoyos y recursos que se requieren para una inclusión educativa y las funciones del profesorado de apoyo, sólo uno de ellos se ubica en un nivel bajo de esos conocimientos (I).

En cuanto a las Habilidades, se perciben con poca destreza en autocriticar las creencias sobre diversidad (A, E, G), reconocer la diversidad como recurso (B, G), adaptar la enseñanza (A, G), aplicar estrategias didácticas (A), aplicar agrupamientos flexibles (G) y trabajar cooperativamente con profesorado de apoyo (A, E) (ver tabla 2). En la dimensión de Actitudes y

creencias, la mayoría de los docentes (6) tienen disposición y apertura favorables para atender a la diversidad. Sólo en ciertos ítems, uno de ellos (G) refiere que está en desacuerdo en trabajar con todo tipo de alumnado, con alumnos con serias dificultades y sentirse con la formación necesaria para trabajar con personas diversas. Los docentes C y E destacan que no se sienten con la formación necesaria para atender a todo tipo de alumnos (ver tabla 2).

Tabla 2  
*Respuestas en conocimientos, habilidades y actitudes por docente*

Dimensiones	Docentes								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<i>Conocimientos</i>									
1. Concepto	4	<b>2</b>	<b>1</b>	4	<b>2</b>	<b>2</b>	4	<b>2</b>	3
2. Modalidad	<b>2</b>	4	<b>2</b>	3	3	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
3. Estrategias	4	4	4	4	4	3	4	4	4
4. Apoyos	4	4	3	3	4	3	4	3	<b>1</b>
5. Funciones	4	4	4	4	4	4	4	4	<b>1</b>
<i>Habilidades</i>									
6. Autocrítica	<b>2</b>	3	4	3	<b>2</b>	4	<b>2</b>	3	3
7. Reconocimiento	3	<b>2</b>	4	4	3	4	<b>1</b>	4	3
8. Expectativas	3	4	3	4	3	3	3	4	3
9. Adaptación	<b>2</b>	3	3	4	3	3	<b>2</b>	3	4
10. Aplicación	<b>2</b>	3	3	3	3	3	3	3	4
11. Evaluación	3	3	4	3	3	3	3	4	3
12. Implementar	3	3	3	3	3	3	<b>2</b>	4	3
13. Cooperación	<b>2</b>	3	3	3	<b>2</b>	4	3	3	3
<i>Actitudes y creencias</i>									
14. Asistencia	4	4	4	3	3	3	3	3	3
15. Aprendizaje	4	4	4	4	3	4	3	3	3
16. Diversidad	4	3	4	4	3	3	3	4	3
17. Expectativas	3	4	4	4	3	3	3	4	3
18. Trabajo	3	3	3	3	3	3	<b>2</b>	3	4
19. Reforma	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20. Colaboración	3	4	4	4	3	3	3	3	3
21. Formación	3	3	<b>2</b>	3	<b>2</b>	3	<b>2</b>	3	3
22. Actitud	3	3	4	4	3	3	3	4	4
23. Tolerancia	4	3	4	4	3	3	4	4	4
24. Enseñanza	3	3	3	4	3	3	<b>2</b>	4	4

Las respuestas de **2 o 1** son puntuaciones bajas.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el diagnóstico con los alumnos en cuanto a la percepción que tienen de las prácticas inclusivas de sus profesores en el aula.

Como se observa en la tabla 3, los factores de Clima en el aula ( $M = 2.43$ ) y Conductas cooperativas y colaborativas ( $M = 2.62$ ) obtuvieron las dos puntuaciones más altas, mientras que las dos más bajas fueron los factores de Actitud del profesor hacia el aprendizaje ( $M = 2.43$ ) y Apoyos para el aprendizaje y participación ( $M = 2.13$ ).

Tabla 3

*Factores de la escala Prácticas Educativas*

Estadísticos	Actitud	Clima	Apoyos	Conductas
<i>n</i>	315	315	315	315
<i>M</i>	2.43	2.76	2.13	2.62
<i>DE</i>	.39	.34	.45	.46

Media teórica de 2

Con relación a la percepción que tienen los alumnos hacia las prácticas inclusivas de los docentes de manera individual en el aula, C es el mejor evaluado, mientras que el A es quien se encuentra por debajo del promedio en todos los factores. En el factor Actitud hacia el aprendizaje, A, B, D, E, H e I se encuentran por debajo del promedio; en el factor Clima en el aula, cinco de ellos tienen las puntuaciones más bajas (A, B, D, F, H); en el factor Apoyos para el aprendizaje y participación, los docentes A, D, F, G, H e I están debajo de la media grupal; por último, en el factor Conductas cooperativas y colaborativas, tres profesores se encuentran debajo del promedio (A, G, I) (ver tabla 4).

Tabla 4

*Puntuaciones medias por docente evaluados por sus alumnos*

Docentes	Actitud	Clima	Apoyos	Conductas
	2.43	2.76	2.13	2.62
A	<b>2.37</b>	<b>2.68</b>	<b>2.04</b>	<b>2.55</b>
B	<b>2.41</b>	<b>2.75</b>	2.21	2.67
C	2.57	2.90	2.25	2.63
D	<b>2.37</b>	<b>2.70</b>	<b>1.98</b>	2.66
E	<b>2.42</b>	2.83	2.14	2.69
F	2.48	<b>2.62</b>	<b>2.11</b>	2.78
G	2.51	2.76	<b>2.09</b>	<b>2.56</b>
H	<b>2.31</b>	<b>2.60</b>	<b>2.05</b>	2.62
I	<b>2.31</b>	2.89	<b>2.06</b>	<b>2.42</b>

Las puntuaciones en **negrilla** están por debajo de la media grupal

Con fines educativos, se buscó realizar una comparativa en cuanto a las competencias que los docentes refieren tener para la inclusión educativa y las prácticas inclusivas percibidas por los alumnos en el aula. Para esto, sólo se comparan los factores que tienen relación descriptiva de los profesores con lo que refieren los estudiantes.

Se presenta una comparación entre la actitud percibida por el docente para atender a la diversidad y si éstas son percibidas por el alumnado en el aula. Se encontró que C tiene actitudes y creencias positivas para atender a alumnos diversos y sus alumnos si perciben esa actitud hacia el aprendizaje que lleva a cabo en el salón de clases. Otra coincidencia se dio entre E y los alumnos, pero en sentido donde ambos observan carencias en sus destrezas y prácticas inclusivas respectivamente (ver tabla 5).

Por otra parte, se encuentran los docentes que se evalúan alto en actitudes inclusivas (A, B, D, H, I), pero los alumnos discrepan al considerarlas poco o nada claras en las prácticas que llevan a cabo en el aula. Por último, se encuentran los profesores que se evalúan con carencias de actitudes inclusivas (F, G), sin embargo, sus alumnos perciben adecuadas disposiciones en el salón de clases (ver tabla 5).

Tabla 5  
*Comparación de las medias del factor actitud descritas por los docentes y percibida por los alumnos*

	Docente	Alumnos
	3.28	2.43
A	3.36	<b>2.37</b>
B	3.36	<b>2.41</b>
C	3.35	2.57
D	3.64	<b>2.37</b>
E	<b>2.91</b>	<b>2.42</b>
F	<b>3.09</b>	2.48
G	<b>2.82</b>	2.51
H	3.45	<b>2.31</b>
I	3.36	<b>2.31</b>

Las puntuaciones en **negrilla** están por debajo de la media grupal

En la tabla 6, se presenta una comparación entre las habilidades percibidas por los docentes para atender la diversidad y las aptitudes observadas por los alumnos en sus profesores dentro del aula. El profesor C reporta adecuadas aptitudes para desempeñarse en un salón con alumnado heterogéneo y esto coincide en lo observado por los alumnos en sus prácticas cotidianas. Otra coincidencia entre docentes y alumnos la obtuvieron en las asignaturas A y G, al reportarse los primeros con pocas aptitudes para el trabajar con grupos diversos y carencia de prácticas inclusivas por parte de los segundos respectivamente.

También se encuentran los docentes que se evalúan con alta capacidad para realizar adaptaciones, estrategias y trabajo colaborativo (D, F, H, I), pero sus alumnos perciben poco o nada de esas destrezas en sus grupos. Por último, B y E, refieren poseer pocas destrezas que impliquen atender a todos los alumnos, sin embargo, sus grupos perciben buenos apoyos para el aprendizaje y participación en sus respectivas materias (ver tabla 6).

Tabla 6

*Comparación de las medias del factor habilidades descrita por los docentes y percibida por los alumnos*

	Docente	Alumnos
	3.05	2.13
A	<b>2.50</b>	<b>2.04</b>
B	<b>3.00</b>	2.21
C	3.38	2.25
D	3.38	<b>1.98</b>
E	<b>2.75</b>	2.14
F	3.38	<b>2.11</b>
G	<b>2.38</b>	<b>2.09</b>
H	3.50	<b>2.05</b>
I	3.25	<b>2.06</b>

Las puntuaciones en **negrilla** están por debajo de la media grupal

Con los resultados presentados anteriormente, se puede concluir que existen necesidades individuales de formación continua para manejar adecuadamente la educación inclusiva en las aulas. Por esta razón, se presenta a continuación un programa de intervención que apoye en la implementación de este enfoque en beneficio de todos los alumnos.

### 3. Programa de intervención

Para realizar el plan de intervención, se tomó en cuenta las necesidades formativas docentes para la atención de la diversidad y que puedan implementar lo aprendido en sus respectivas asignaturas con los alumnos. El primer paso fue tomar en cuenta los resultados de la evaluación diagnóstica, que nos indican los siguiente:

- Profesores. Como grupo, se encuentran por arriba del promedio. Sin embargo, se observa variabilidad en todos los profesores con respecto a sus competencias de atención a la diversidad que tiene cada uno, ya que algunos cuentan con conocimientos suficientes, pero con pocas habilidades para llevar a cabo lo que saben. También están los docentes que tienen actitudes favorables para trabajar con todo tipo de alumnos, sin embargo, sus conocimientos y habilidades son bajos.
- Alumnos. Perciben un adecuado clima en el aula y actividades cooperativas y colaborativas implementadas por los maestros. Sin embargo, refieren observar poco las actitudes y apoyos que se requieren para el aprendizaje y participación en clases.
- En los resultados de la comparación de profesores y alumnos, la mayoría de los docentes sobrevaloran sus capacidades para trabajar con alumnado heterogéneo en comparación con lo percibido por los estudiantes en sus prácticas inclusivas.

Con lo anteriormente descrito, se toma la decisión de realizar un plan de trabajo enfocado a los conocimientos, aptitudes y actitudes de todos los profesores, con la finalidad de que puedan emplear todas las destrezas en sus aulas y que éstas puedan ser percibidas y tener un beneficio para todos los alumnos. Por tales motivos, el programa de intervención está dirigido sólo a los maestros, sin embargo, se medirán los efectos en ambas poblaciones.

### 3.1. Fundamentación

El enfoque teórico de la intervención es el de la Educación Inclusiva, la cual presenta ciertas características fundamentales entre las que se encuentran, la valoración de las diferencias y el respeto por las mismas, la colaboración y la puesta en marcha de prácticas inclusivas que beneficien a todos los alumnos (Booth y Ainscow, 2011). Por su parte, Ainscow (2001) sugiere los siguientes pasos que son necesarios para el desarrollo de la educación inclusiva:

- Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje.
- Evaluación de las barreras a la participación: es preciso analizar si algunas prácticas son en sí mismas barreras para la participación y el aprendizaje.
- El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje, sobre todo de los recursos humanos.
- Desarrollo de un lenguaje de práctica y dar oportunidad a los docentes para compartir experiencias.
- Crear condiciones que animen a correr riesgos, a que experimente con sus prácticas.

Por otra parte, para llevar a cabo el programa de intervención con los profesores, se tomó en cuenta la propuesta de formación del profesorado para la educación inclusiva de Echeita (2006), que postula los siguientes puntos:

- Pedagogía de la complejidad: los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, social, moral); una resolución incierta y están sometidos a conflictos de valores, imprevisibles y simultáneos.
- Perspectivas constructivistas: el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto al de los demás. Las aportaciones de la

concepción constructivista, como el triángulo interactivo, la construcción del conocimiento o los mecanismos de influencia educativa, son instrumentos útiles.

- Desarrollo integrado: el desarrollo del alumnado debe basarse en aportaciones como las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal e intrapersonal, así como el sentimiento de competencia, construido sobre la autoestima y los patrones atribucionales ajustados.
- Enseñanza adaptativa: la gestión inclusiva del aula requiere la definición de objetivos básicos para todos, con distinto nivel de consecución, y la diversificación de actividades y grados de ayudas.
- Adaptaciones curriculares: la toma de decisiones de cambios en la acción educativa debe promover la participación de los implicados y basarse en una evaluación psicopedagógica contextual, intentando ser lo menos restrictiva posible y valorándose periódicamente.
- Red de apoyos y colaboraciones: las aulas y los centros deben promover las ayudas y el trabajo cooperativo entre alumnos, profesores, familias y comunidad.
- Escuelas como centros de la mejora: el proceso de avance de las escuelas debe de ser planificado, llevado a la práctica a través de acciones que puedan ser evaluadas y replanteadas en ciclos de mejora.
- Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: es necesario adoptar una actitud que permita ver la diversidad como un mecanismo que, generando incertidumbre y desafío, crea condiciones para la excelencia.

Para finalizar, en cuanto al contexto que implica la atención a la diversidad, la escuela, a través de su colectivo docente y directivo, adquiere el compromiso de generar las estrategias más

acordes y adecuadas para convertirse poco a poco en escuelas inclusivas. Para ello, esta gran tarea requiere de poner en juego las competencias docentes y directivas para dar una respuesta educativa y a la vez comprensiva y diversificada, acorde a las necesidades de sus alumnos, al desarrollar de forma creativa, propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos (Echeita, 2006).

### **3.2. Objetivos**

Implementar un programa de formación continua para atender la diversidad de los alumnos de secundaria en el aula.

La propuesta de intervención toma en consideración las características y necesidades detectadas en los profesores de secundaria para promover la educación inclusiva en sus aulas. Con relación a los propósitos de la intervención, destacan los siguientes:

- Promover en los docentes la apropiación de una perspectiva social de la diversidad capaz de generar recursos educativos que incidan tanto en el fortalecimiento de los educandos como en la generación de condiciones favorables a su aprendizaje en un marco de aprecio a las diferencias individuales.
- Fomentar en los docentes una serie de competencias orientadas a la conformación de aulas incluyentes, caracterizadas por el respeto y aceptación de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, y donde todos los educandos encuentren oportunidades de aprender y desarrollarse armónicamente.
- Generar líneas de intervención y trabajo colaborativo entre los profesores que permitan favorecer la inclusión educativa de todo el alumnado.

### **3.3. Programa de intervención**

El programa de intervención se llevó a cabo bajo la modalidad de taller participativo, estructurado en tres unidades de aprendizaje, con un tiempo de 20 horas distribuido en 7 sesiones. La primera unidad: La diversidad en el aula, acercó a los profesores a la problemática de la atención a la diversidad desde dos frentes distintos pero interrelacionados: sus propias creencias acerca de la diversidad y la formulación de ideales pedagógicos para darles respuesta. Parte de contrastar los principios pedagógicos sobre la educación inclusiva con las experiencias personales que los docentes han tenido respecto a su propio contacto con la diversidad.

La segunda unidad: Habilidades para atender a alumnos heterogéneos, promovió aptitudes que impacten en las prácticas cotidianas de los docentes en el aula, que van desde la identificación de necesidades educativas presentes en sus aulas, hasta la implementación de adaptaciones y estrategias pertinentes a los grupos mediante la elaboración de la planeación didáctica que tome en cuenta criterios de la educación inclusiva.

En la tercera unidad: Trabajo colaborativo entre docentes, se llevó a cabo la puesta en marcha de un tema o unidad de bimestre, tomando en cuenta las herramientas pedagógicas para atender la diversidad (identificación de necesidades, recursos disponibles, reestructuración de la planeación didáctica y trabajo interdisciplinario de profesores) y el rol que el docente funge para que la educación inclusiva pueda ser una realidad.

A continuación, se presenta la estructura general del taller y la cronología de las sesiones con sus respectivos temas de trabajo:

*Estructura general*

<b>PORPUESTA DE INTERVENCIÓN</b>				
“Alumnos capaces, maestros inclusivos”				
<b>COMPETENCIAS</b>		<b>APRENDIZAJE ESPERADO</b>		<b>METODOLOGÍA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora la diversidad de los alumnos y comunidad educativa.</li> <li>• Emplea herramientas técnico-pedagógicas para atender la diversidad.</li> <li>• Analiza la información y emplear el trabajo colaborativo para dar respuesta al alumnado heterogéneo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica expectativas e ideas sobre la diversidad en el aula.</li> <li>• Emplea los recursos que cuenta como docente para dar respuesta a la educación de todos los alumnos.</li> <li>• Planifica y evalúa tomando en cuenta la diversidad del alumnado.</li> <li>• Colabora con otros profesores para dar respuesta a la diversidad educativa.</li> <li>• Responde a las exigencias que implica la educación inclusiva.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Lectura de textos.</li> <li>• Reflexiones personales y grupales.</li> <li>• Productos de la sesión.</li> <li>• Exposiciones.</li> <li>• Discusiones.</li> </ul>
<b>NÚM. DE SESIONES</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>DESTINATARIOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>HORAS</b>
7	1. La diversidad en el aula. 2. Habilidades para atender a alumnos heterogéneos. 3. Trabajo colaborativo entre docentes.	Docentes de secundaria	1. Asistencia de 90%                      20% 2. Elaboración de actividades        20% 3. Portafolio de evidencia                30% 4. Producto final                            30%	20

*Cronología*

Temporalidad	Tiempo	Sesión	Unidades	Temas
15 de febrero	2 h	1	I. La diversidad en el aula.	1.1. Encuadre grupal. 1.2. Sensibilización hacia la diversidad.
23 de febrero	3 h	2		2.1. Principios de la educación inclusiva. 2.2. ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes para atender la diversidad?
1 de marzo	2 h	3	II. Habilidades para atender a alumnos heterogéneos.	3.1. Necesidades educativas y necesidades espaciales. 3.2. Perfil de grupo
8 de marzo	3 h	4		4.1. Estrategias para atender a la diversidad. 4.2. Recursos psicopedagógicos.
21 de marzo	3 h	5		5.1. Planificación pedagógica inclusiva. 5.2. Implementación de las prácticas inclusivas.
12 de abril	2 h	6	III. Trabajo colaborativo para dar respuesta a la diversidad.	6.1. Rol del docente inclusivo. 6.2. ¿Cómo trabajar entre profesores?
14 de mayo	3 h	7		7.1. Técnica VIO. 7.2. Evaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Dentro de las 20 horas de intervención, se programó que 18 fueran de forma grupal (modalidad taller) y 2 horas de manera individual (por docente). En esta última parte, se planteó que una hora se destinaría para trabajar aspectos por reforzar en el taller y de la planeación, y la otra hora fue la observación áulica de la temática que estuvieron realizando con base a los requerimientos de la educación inclusiva. Las planeaciones realizadas por sesión durante el taller se encuentran en el apéndice A.

#### 4. Resultados de la intervención

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el postest de los docentes que participaron en la intervención. Cabe mencionar que, por falta de disponibilidad, tres de los nueve seleccionados no participaron en el programa de intervención, quedando como población con intervención un total de seis participantes.

En la tabla 7 se observan los incrementos que tuvieron en el área de Conocimientos (3.66), Habilidades (3.14) y Actitudes y creencias (3.37) para llevar la inclusión educativa en las aulas. Con respecto al total de la prueba CDAD, obtuvieron cambios a nivel grupal que van de 3.22 a 3.39 de promedio.

Tabla 7  
*Pretest y postest de competencias docentes*

Estadístico	Competencias docentes							
	Conocimientos		Habilidades		Actitudes		Total	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
<i>n</i>	9	9	9	9	9	9	9	9
<i>M</i>	3.17	3.24	3.05	3.18	3.28	3.33	3.17	3.25
<i>DE</i>	.50	.66	.41	.31	.28	.21	.20	.26

De igual forma, en la tabla 8 se muestran los resultados de los docentes de forma individual, y se puede observar que tres de ellos que estuvieron en el programa de intervención aumentaron en sus Conocimientos sobre la educación inclusiva (C, E, F), mientras que sus similares (A, B D) se mantuvieron en el mismo nivel de conceptualización.

En el área de Habilidades, A, B, C y E aumentaron sus puntuaciones con respecto a cómo se perciben en las destrezas necesarias para la educación inclusiva, aunque dos de sus iguales (D, F), se perciben con menor aptitud con respecto al inicio (ver tabla 8).

Em la dimensión de Actitudes y creencias, C, D, E y F aumentaron en términos actitudinales para trabajar con todo tipo de alumnos; B se mantuvo igual, mientras que sólo A menciona al final de la intervención un decremento en la disposición favorable hacia la atención de alumnos heterogéneos (ver tabla 8).

Tabla 8  
*Medias individuales del pre y pos de competencias docentes*

	Conocimientos		Habilidades		Actitudes	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Docente	3.30	3.66	3.06	3.14	3.31	3.37
A	3.60	3.60	2.50	2.88	3.36	3.27
B	3.60	3.60	3.00	<b>3.25</b>	3.36	3.36
C	2.80	3.60	3.38	<b>3.38</b>	3.55	<b>3.45</b>
D	3.60	3.60	3.38	3.00	3.64	<b>3.55</b>
E	3.40	<b>3.80</b>	2.75	<b>3.25</b>	2.91	3.27
F	2.80	<b>3.80</b>	3.38	3.13	3.09	3.36

Las puntuaciones en **negrilla** están por arriba de la media grupal

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los alumnos hacia sus profesores y luego, se hace una comparación de lo que describen los docentes acerca de sus competencias y lo que perciben los estudiantes de esas prácticas en el aula.

Los resultados muestran que los alumnos perciben incrementos en los factores de Actitud del profesor hacia el aprendizaje (2.52), Apoyos para el aprendizaje y participación (2.21) y actividades que impliquen Conductas cooperativas y colaborativas en el salón de clases (2.74); sólo en el factor Clima en el aula el promedio se mantuvo en 2.76 después de la intervención (ver tabla 9).

Tabla 9

*Pre y pos de los factores de la escala Prácticas Educativas*

Estadísticos	Prácticas Educativas								
	Actitud		Clima		Apoyos		Conductas		
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	
<i>N</i>	241	241	241	241	241	241	241	241	241
<i>M</i>	2.43	2.52	2.76	2.76	2.14	2.21	2.65	2.74	2.74
<i>DE</i>	.40	.36	.33	.37	.45	.43	.45	.45	.37

Como se observa en la tabla 10, en el factor Actitud, los alumnos refieren cambios positivos en todos los docentes con respecto a la disposición que tienen para trabajar con ellos en el aula. En el factor Clima, se observan incrementos en A, C, D y F (los últimos tres rebasan la media), mientras que dos de sus similares presentan decrementos mínimos (B y E). De igual forma, los alumnos perciben en el factor Apoyos, que C, D, E y F presentan incrementos en las actividades, recursos y estrategias para su aprendizaje y participación, mientras que A y B presentaron un decremento mínimo al respecto. Por último, en el factor Conductas, todos los docentes presentan incrementos en la gestión de grupos colaborativos y cooperativos como estrategia inclusiva, y específicamente, B, C, D, y F rebasan la media grupal.

Tabla 10

*Medias de la escala Prácticas Educativas por docente*

Profesor	Actitud		Clima		Apoyos		Conductas	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pret5	Post
	2.43	2.52	2.76	2.76	2.14	2.21	2.65	2.74
A	2.37	2.42	2.68	2.73	2.04	2.03	2.55	2.64
B	2.41	<b>2.53</b>	2.75	2.72	2.21	2.18	2.67	<b>2.76</b>
C	2.57	<b>2.58</b>	2.90	<b>2.82</b>	2.25	<b>2.44</b>	2.63	<b>2.80</b>
D	2.37	<b>2.71</b>	2.70	<b>2.78</b>	1.98	2.20	2.66	<b>2.76</b>
E	2.42	2.44	2.83	2.74	2.14	2.18	2.69	2.71
F	2.48	<b>2.72</b>	2.62	<b>2.89</b>	2.11	<b>2.35</b>	2.78	<b>2.96</b>

Las puntuaciones en **negrilla** están por arriba de la media grupal

Con los datos del pre y pos, se pudo obtener resultados que permitieron comparar las competencias que los docentes dicen tener y la percepción de los alumnos de esas prácticas

educativas en el aula. En comparación al diagnóstico (pre), al final de la intervención algunos se perciben con menores actitudes para trabajar con todo tipo de estudiantes. Sin embargo, los alumnos perciben en todos los docentes incrementos en las disposiciones para la mejora en sus aprendizajes. Donde existe mayor concordancia de profesores y alumnos acerca de la inclusión educativa percibida en el aula son con C y D (ver tabla 11).

Tabla 11

*Comparación pre y pos de las medias del factor actitud descrita por los docentes y percibida por los alumnos*

	Docente		Alumnos	
	Pre	Pos	Pre	Pos
	3.31	3.37	2.43	2.52
A	3.36	3.27	2.37	2.42
B	3.36	3.36	2.41	<b>2.53</b>
C	3.55	<b>3.45</b>	2.57	<b>2.58</b>
D	3.64	<b>3.55</b>	2.37	<b>2.71</b>
E	2.91	3.27	2.42	2.44
F	3.09	3.36	2.48	<b>2.72</b>

Las puntuaciones en **negrilla** están por arriba de la media grupal

Al realizar la comparación de las habilidades docentes y de lo percibido de eso en sus prácticas por parte de los alumnos, se presentan variabilidad de coincidencias y desacuerdos: A, B, C, y E refieren mayores aptitudes para trabajar dentro de grupos heterogéneos, y los alumnos refieren sólo aumentos en cuanto a sus prácticas inclusivas de los dos últimos. Con respecto a D y F, se puntúan al final de la intervención con menores puntajes para dar respuesta a la diversidad, pero los alumnos refieren incrementos de sus prácticas inclusivas en el aula, encontrándose además que el último profesor (F) rebasa la media grupal (ver tabla 12).

Tabla 12

*Comparación pre y pos de las medias del factor habilidades descrita por los docentes y percibida por los alumnos*

	Docente		Alumnos	
	Pre	Post	Pre	Post
	3.06	3.14	2.14	2.21
A	2.50	2.88	2.04	2.03
B	3.00	<b>3.25</b>	2.21	2.18
C	3.38	<b>3.38</b>	2.25	<b>2.44</b>
D	3.38	3.00	1.98	2.20
E	2.75	<b>3.25</b>	2.14	2.18
F	3.38	3.13	2.11	<b>2.35</b>

Las puntuaciones en **negrilla** están por debajo de la media grupal

#### 4.1. Evaluación

La evaluación se realizó al finalizar el proceso de intervención. En el diagnóstico participaron 9 docentes, pero sólo 6 de ellos participaron en la intervención. Cabe mencionar que en el curso de intervención participaron tres profesores más (dirección, prefectura y orientación) a petición de la directora, pero no se incorporaron los datos al final de este trabajo.

En el proceso de evaluación se tomó en primera instancia el diagnóstico situacional, el cual permitió obtener las fortalezas y áreas de oportunidad de los docentes, además de tener como parámetros lo que los alumnos percibían de esas prácticas inclusivas. Se observó carencias por parte de los docentes en términos conceptuales y aptitudinales, mientras que los alumnos reportaban pocas prácticas inclusivas referentes a la actitud y los apoyos que destinan para los aprendizajes en el aula.

Al finalizar las sesiones del curso, se realizó el postest del CDAD y preguntas de cierre para conocer la percepción que tuvieron los docentes en cuanto a la efectividad del proyecto y la preparación del facilitador durante el taller. De igual forma, para evaluar la efectividad del programa con los alumnos, se esperó un mes (después de la finalización del curso con los

profesores) para su aplicación. Para evaluar los efectos de la intervención, se realizó el análisis Wilcoxon para docentes y alumnos.

En el análisis de Wilcoxon para los docentes, se encontró que, a pesar de haber incrementos en las conceptualizaciones y aptitudes para atender a la diversidad, éstos no fueron significativos. Con respecto al análisis de Wilcoxon para los alumnos, se observa que el grupo de docentes que participó en el programa de intervención presentaron incrementos y fueron significativos en la Actitud que observan los estudiantes hacia el aprendizaje ( $p = .00$ ) y Conductas cooperativas y colaborativas ( $p = .01$ ) implementadas en el aula (ver tabla 13).

Tabla 13  
*Análisis de Wilcoxon en alumnos hacia sus docentes*

	Actitud		Clima		Apoyos		Conductas	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
<i>M</i>	2.43	2.52	2.76	2.76	2.14	2.21	2.65	2.74
<i>Z</i>	-3.13 <sup>b</sup>		-.44 <sup>b</sup>		-1.85 <sup>b</sup>		-2.59 <sup>b</sup>	
<i>P</i>	<b>.00</b>		.65		.06		<b>.01</b>	

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Como se ha observado con los datos obtenidos en el postest, existieron incrementos en los conocimientos y habilidades por parte de los docentes, en la percepción que tienen los alumnos de la actitud del docente hacia el aprendizaje en el aula y las conductas cooperativas y colaborativas implementadas en los trabajos, por lo que se puede señalar que el programa promovió la ejecución de algunas competencias docentes de atención a la diversidad a través de la formación continua.

## 5. Discusión y conclusiones

La inclusión educativa permite desarrollar culturas, políticas y prácticas educativas acordes a las necesidades de los alumnos. Para esto, uno de los pilares que permiten implementarlo son los docentes, que, cuando sólo cuentan con formación en docencia, suelen tener dificultades al enfrentarse a poblaciones diversas y temores al innovar la pedagogía en clases. En este mismo sentido, la formación continua es un proceso de desarrollo que pretende movilizar recursos que guíen la actualización en términos conceptuales y metodológicos, además de promover la reflexión de las prácticas en beneficio del desarrollo profesional. Finalmente, al haber docentes en servicio con formación continua, favorece el aprendizaje de los alumnos.

Con respecto a la primera pregunta de investigación, ¿cuáles son las necesidades de formación continua que presentan los docentes para atender a la diversidad antes de la intervención?, los resultados muestran que a nivel grupal presentan capacidades suficientes para trabajar en aulas inclusivas, sin embargo, a nivel individual y de manera diferenciada entre ellos, se observan carencias en términos de conocimientos y aptitudes. En el área actitudinal, todos presentan disposiciones positivas para trabajar con alumnos heterogéneos. Esto se relaciona con lo encontrado en diversas investigaciones (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Ferrandis et al, 2010; Chiner, 2011, Paz, 2014) donde se refiere que el profesorado tiene una buena actitud hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a que todos los alumnos accedan a la educación secundaria. Sin embargo, son evidentes las limitaciones en los conocimientos teóricos básicos y de estrategias de intervención adecuadas.

Para la segunda pregunta de investigación ¿existen cambios en las competencias de los docentes con la implementación de un programa de intervención?, la evaluación de los efectos no muestra diferencias significativas como grupo, pero si cambios a nivel individual en sus conceptualizaciones, específicamente en el concepto de educación inclusiva y cómo se lleva a cabo

(modalidad) en las aulas. En el área de habilidades, desde un principio los participantes en general se evaluaron con capacidades favorables para desarrollar la inclusión educativa, aunque de manera individual, la intervención contribuyó a mejorar en aspectos de autocrítica, adaptaciones y en la diversificación de actividades. En cuanto a las actitudes, también se percibían con disposiciones adecuadas para atender a la diversidad antes de la intervención, y a través del programa se favoreció el incremento en la percepción que tenían en cuanto a la formación necesaria para trabajar con todo tipo de alumnos.

Con lo anterior, se puede decir que los docentes tienen actitudes y creencias para atender a la diversidad, pero es necesario complementar estas disposiciones, como lo refieren autores como Blanco (2005) y Echeita (2006), a través de aspectos teóricos y prácticos para que puedan sentirse seguros en trabajar con todo tipo de alumnos, donde puedan gestionar los recursos y objetivos acordes a las necesidades de la población y emplear la diversificación de actividades con base a un plan establecido.

En la última pregunta de investigación, ¿los docentes propician más prácticas inclusivas y son percibidas por los alumnos?, se encontró incrementos de las prácticas inclusivas percibidas por el alumnado hacia los docentes de manera significativa, en términos de actitudes positivas de éstos hacia todos los alumnos y la implementación de trabajos que impliquen cooperación y colaboración entre los estudiantes. Esto contrasta con lo mencionado por Bravo Cópola (2010), donde se considera que los estudiantes del nivel de secundaria suelen observar menos las prácticas inclusivas de los docentes, esto debido a la provisión y formalización de servicios de apoyo que se da en niveles inferiores y no son del todo conocidos en esta etapa.

En conclusión, en cuanto al programa implementado con docentes de secundaria, se pudo obtener resultados que permiten inferir que fue de utilidad en lo profesional, ya que les permitió evaluar y reflexionar sus competencias en términos de conocimientos, aptitudes y actitudes, además

de poder implementar lo aprendido en sus contextos inmediatos (en las aulas con sus grupos), y así, poder evaluar la efectividad en el alumnado.

En la formación del profesorado en servicio se debe enfatizar la idea de que la respuesta a la diversidad educativa del alumnado es una tarea colectiva que requiere aprender a movilizar las ayudas pedagógicas que ofrecen los propios alumnos, el trabajo en colaboración con otros profesores y profesionales, y los apoyos que vienen de las familias y la comunidad (Duran y Giné, 2012). De esta manera, la educación inclusiva no termina con un curso de formación, sino que es un proceso continuo que siempre tiene que ir renovándose, revalorándose y, sobre todo, innovándose para permitir que todos los alumnos puedan acceder a la educación, por lo tanto, las instituciones pueden tomar este enfoque como una herramienta que permite ir desarrollándose cada día, bimestre o ciclo escolar.

Por último, se necesitan más evidencias, protocolos y prototipos que permitan a las instituciones promover en su personal el enfoque de la educación inclusiva, ya que no es suficiente el trabajo de los docentes, sino que se requiere involucrar a directivos, administrativos y padres de familia. De igual forma, es importante revalorar (y en su caso, reestructurar) la formación inicial que están teniendo los docentes en las normales e instituciones superiores, ya que, si desde un principio se les promueve bases filosóficas, pedagógicas y experienciales de trabajo inclusivo acordes a los contextos actuales, esto permitirá al profesor mayor confianza e interés de ir desarrollando competencias basadas en la atención de la diversidad.

### Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1). Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3804.pdf>
- Armáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 939. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_10.pdf)
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2). Recuperado de [file:///C:/Users/jose\\_/Downloads/16298-16374-1-PB.PDF](file:///C:/Users/jose_/Downloads/16298-16374-1-PB.PDF)
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(2000), 277-293. Recuperado de <https://pileidou.files.wordpress.com/2013/11/teachers-attitudes-towards-the-inclusion.pdf>
- Backhoff, E., y Pérez-Morán, J. C. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.

- Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PREALC*, 1. Recuperado de file:///C:/Users/jose\_/Downloads/docentes\_desarrollo\_escuelas\_inclusivas\_blanco.pdf
- Boix, J. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades: Formación inicial y período umbral. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1. Recuperado de file:///C:/Users/jose\_/Downloads/121052-166942-1-PB.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Grafilia.
- Cámara de diputados (2008). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación*. Distrito Federal, México: (última modificación el 18 de junio de 2008).
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chávez Espinoza, J., Balderrama Trápaga, J., y Figueroa Rodríguez, S. (2016). Análisis de necesidades de formación docente para la inclusión educativa en el nivel superior. *En Memorias del Encuentro Internacional de Educación Inclusiva*, México.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperado de file:///C:/Users/jose\_/Downloads/las-percepciones-y-actitudes-del-profesorado-hacia-la-educacion-del-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-como-indicadores-del-uso-de-practicas-educativas-especiales.pdf
- Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3).

Recuperado de [file:///C:/Users/jose\\_/Downloads/Dialnet-InfluenciaYRepercusionDeLaExperienciaComoDocenteEn-3082387.pdf](file:///C:/Users/jose_/Downloads/Dialnet-InfluenciaYRepercusionDeLaExperienciaComoDocenteEn-3082387.pdf)

Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300018>

David Duran Gisbert, Climent Giné i Giné, (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *EDETANIA* 41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089637>

EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Autor.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, S. G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>

Ferrandis, Ma V., Grau, C. y Fortes, Ma C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.

Forteza, Dolors. (2010). La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia europea. Recuperado de

<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/36b7c169f84273904d06ad1eac3523b10aed83f9.pdf>

Gallegos Ortega, J. y Rodríguez Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.

García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Rubio Rodríguez, S., Flores Barrera, V., y Martínez, Ramírez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista "Actualidad Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>

INEE (2012). *La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México: INEE.

INEE (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. México: INEE.

INEE (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. México: Autor.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 21. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>

Lou Royo, M. (2001). *Atención a las necesidades educativas específicas: Educación Secundaria*. Madrid: Pirámide.

Low, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. Londres: Routledge.

Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, I. (2014). *Avances y desafíos en la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

Martínez Zapata, C. y García Cedillo, I. (2017). Análisis de las prácticas evaluativas inclusivas de tres docentes de educación preescolar en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1). Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782017000100014](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000100014)

- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. y Traver J.A. (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 45(6), 1-11.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). *Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva*. España. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_23.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_23.pdf)
- Myklebust, J. (2010). Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos. Experiencias sobre la investigación longitudinal Noruega. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-1.pdf>
- Naranjo Flores, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva: Aproximación a partir de un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 24. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000100099](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100099)
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. España: OEI.
- Paz, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Moranzán de Honduras*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis\\_paz\\_delgado.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf)
- Plancarte Cansino, P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54. Recuperado de [file:///C:/Users/jose\\_/Downloads/rie54a07.pdf](file:///C:/Users/jose_/Downloads/rie54a07.pdf)

- Romero Contreras, S. y García Cedillo, I. (2013). Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Rosado Basulto, A. (2016). Estrategias de trabajo para estudiantes con necesidades educativas especiales del bachillerato en línea de la UADY. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/57378>
- Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) (2017). *Estadística 911 de educación especial de inicio de cursos 2016-2017*. Base de datos. Mérida: Departamento de Estadística, Dirección de Planeación, SEGEY.
- SEP (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional*. México: autor.
- SEP (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario\\_Terminos\\_sobre\\_Discapacidad.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf)
- SEP (2014). *Educación Especial en México*. México. Recuperado de: <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>
- SEP (2015). *Diagnóstico. Servicios de Educación Media Superior*. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/44034/E007\\_2015.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/44034/E007_2015.pdf)
- SEP (2016). *El modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.
- Serrato Almendárez, L. y García Cedillo, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3). Recuperado de [file:///C:/Users/jose\\_/Downloads/16093-31597-2-PB.pdf](file:///C:/Users/jose_/Downloads/16093-31597-2-PB.pdf)

- Sevilla Santo, D., Martín Pavón, M. y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 25. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000200083](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083)
- UNESCO (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*. Chile, recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio\\_analisis\\_educacion\\_inclusiva\\_NR2008\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf)
- UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. Francia: UNESCO.
- Vázquez Morales, M., Méndez Pineda, J., y Mendoza Saucedo F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 171-187.
- Witworth, J. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2). Recuperado de <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ejie>

**Apéndice A**

*Planeaciones del curso*

Competencia		Aprendizaje esperado		
Valorar la diversidad de los alumnos y comunidad educativa.		Comunica expectativas e ideas sobre la diversidad en el aula.		
Bloque I	Objetivo (s)	Temas	Sesión	Fecha
La diversidad en el aula	Encuadrar con los participantes la logística del programa y responder a las expectativas acerca de la atención de la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuadre grupal</li> <li>• Sensibilización hacia la diversidad.</li> </ul>	1	15/02/18
Secuencia didáctica		Evidencias de aprendizaje	Indicadores de desempeño	
<p><i>Inicio: (15 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se da la bienvenida y comentarios positivos por la asistencia</li> <li>• Para iniciar, se realiza un dinámica rompehielo llamada “entrelazados”, donde por parejas, sentados ambos de espaldas y con los brazos cruzados entre ellos, tendrán que ponerse de pie. Se analiza sobre las dificultades y facilidades de hacerlo en equipo.</li> </ul> <p><i>Desarrollo: (80 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para conocer sobre las expectativas e ideas que tienen acerca del curso-taller, el facilitador reparte una hoja con las siguientes preguntas:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué esperas de este curso?</li> <li>2. ¿De qué manera consideras que te será útil en tu desempeño profesional?</li> <li>3. ¿De qué forma podrías ayudar a que se logre lo referido en las dos preguntas anteriores?</li> </ol> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción individual: preguntas sobre expectativas</li> <li>• Producción colectiva: Reglas grupales</li> <li>• Registro de las conclusiones de la plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expone sus ideas sobre el curso.</li> <li>• Presenta expectativas acordes a lo que se propone en el programa.</li> <li>• Asume el compromiso sobre los acuerdos grupales.</li> <li>• Toma una postura sobre la diversidad en el aula.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posteriormente, el facilitador pone en plenaria sobre lo que esperan los participantes.</li> <li>• Luego se expone en power point la estructura del programa para informar y corroborar expectativas sobre la diversidad en el aula.</li> </ul> <p><i>Cierre: (25 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se solicita al grupo realizar acuerdos que permitan llevar el curso de la mejor forma. Para esto, se reúnen en grupo para acordar normas de convivencia, así como la importancia de la participación, asistencia y puntualidad.</li> <li>• Al final, se les recuerda la siguiente cita y cada participante expone acerca de ¿cómo me voy de esta sesión?</li> </ul>		
<b>Evaluación</b>		
<p>Evaluar el logro del aprendizaje esperado a través de un registro de observación según los indicadores de desempeño señalados en la sesión de trabajo. También se evalúa los productos considerando los mismos indicadores.</p>		

Competencia		Aprendizaje esperado		
Valorar la diversidad de los alumnos y comunidad educativa.		Comprende los principios de la educación inclusiva.		
Bloque I	Objetivo (s)	Temas	Sesión	Fecha
La diversidad en el aula	Identificar y analizar los principios de la educación inclusiva que propician la atención de la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principios de la educación inclusiva.</li> <li>¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes para atender la diversidad?</li> </ul>	2	23/02/18
Secuencia didáctica		Evidencias de aprendizaje	Indicadores de desempeño	
<p><i>Inicio: (15 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se da la bienvenida y agradecimientos.</li> <li>Se realiza una dinámica rompehielo llamada “moviendo mi cerebro”, donde los participantes realizan tres tipos de movimientos relacionados con la gimnasia cerebral: puño abierto y cerrado, índice mano izquierda y meñique mano derecha, mano derecha en la nariz, mano izquierda en la oreja. Todo esto con movimientos de las extremidades inferiores (de un lado a otro). Al finalizar se observan sus impresiones.</li> <li>Se les presenta la agenda del día.</li> </ul> <p><i>Desarrollo: (120 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se les proporciona una hoja en grupo de tres personas para que contesten las siguientes preguntas:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>¿En qué soy igual a mis compañeros?</li> <li>¿En qué soy diferente a mis compañeros?</li> <li>¿Cuáles son los valores que más te distinguen?</li> </ol> </li> <li>En plenaria se comentan sobre las similitudes y diferencias al respecto.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción individual: preguntas sobre características.</li> <li>Producción colectiva: Boletín informativo y cuadro de SQA</li> <li>Registro de las conclusiones de la plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Logra observar semejanzas y diferencias con base a aspectos personales, profesionales o culturales.</li> <li>El boletín contiene:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Título,</li> <li>✓ Introducción</li> <li>✓ Una sección que explique el concepto de diversidad y sus diferentes manifestaciones.</li> <li>✓ Las posibles barreras sociales, culturales y de la educación para atender a la diversidad.</li> <li>✓ Ejemplifica cuándo educamos en la diversidad y cuándo no.</li> </ul> </li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posteriormente, se realiza una presentación power point acerca de la educación inclusiva, comenzando con la técnica SQA.</li> <li>• Luego por equipos de tres personas, realizan la lectura “Sobre la atención a la diversidad” de Pilar Armaiz. Al final, cada equipo elaborará <i>un boletín informativo</i> dirigido a docentes de la secundaria “Alumnos capaces” en el que informen acerca de la inclusión educativa como recurso para la atención a la diversidad.</li> </ul> <p><i>Cierre: (25 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza un pequeño test para observar los aprendizajes de la lectura.</li> <li>• Se cierra con las expectativas finales de la sesión.</li> </ul>		
<b>Evaluación</b>		
<p>Evaluar el logro del aprendizaje esperado a través de un registro de observación según los indicadores de desempeño señalados en la sesión de trabajo. También se evalúa los productos considerando los mismos indicadores.</p>		

Competencia		Aprendizaje esperado		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplear herramientas técnico-pedagógicas para atender la diversidad.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea los recursos que cuenta como docente para dar respuesta a la educación de todos los alumnos.</li> </ul>		
Bloque II	Objetivo (s)	Temas	Sesión	Fecha
Habilidades para atender alumnos heterogéneos.	Describe las características de los alumnos a través de un perfil grupal que conduzca a tomar en cuenta la diversidad en las aulas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades educativas y necesidades espaciales.</li> <li>• Perfil de grupo.</li> </ul>	3	01/03/18
Secuencia didáctica		Evidencias de aprendizaje	Indicadores de desempeño	
<p><i>Inicio: (15 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Jugar “papa caliente” para recordar lo que se hizo la sesión pasada. Presentar la agenda del día.</li> </ul> <p><i>Desarrollo: (95 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores expondrán el cartel acerca de la educación inclusiva.</li> <li>• Luego, a través de una presentación, se presentan el tema de las necesidades educativas y necesidades especiales, con la finalidad de diferenciar una de otra.</li> <li>• Después, se les expone a los profesores los resultados de toma de lectura, producción de textos y cálculo mental, así como las evaluaciones de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples (todos estos recursos son los que tiene la escuela en el 2 bimestre).</li> <li>• Con los resultados, por grupos de 3 personas, se plantea realizar un perfil de grupo tomando las características por nivel educativo. Se tomará en cuenta los resultados académicos de bimestres pasados.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción individual: preguntas reflexivas.</li> <li>• Producción colectiva: exposición del cartel y perfil del grupo.</li> <li>• Registro de las conclusiones de la plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre las características de sus alumnos.</li> <li>• Trabaja en equipo para describir las particularidades de sus grupos.</li> <li>• Indicadores del perfil:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características grupales.</li> <li>✓ Estilo de aprendizaje predominante.</li> <li>✓ Inteligencias múltiples predominante.</li> <li>✓ Alumnos en vulnerabilidad.</li> <li>✓ Alumnos regulares.</li> <li>✓ Alumnos sobresalientes.</li> <li>✓ Principales necesidades.</li> </ul> </li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo expone el perfil según los indicadores proporcionados.</li> </ul> <p><i>Cierre: (10 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición de impresiones y reflexiones sobre el perfil. ¿A qué te está invitando a hacer en tu planeación el perfil del grupo? ¿Regularmente te cuestionas sobre esta diversidad para tu planeación? ¿por qué?</li> </ul>		
<b>Evaluación</b>		
<p>Evaluar el logro del aprendizaje esperado a través de un registro de observación según los indicadores de desempeño señalados en la sesión de trabajo. También se evalúa los productos considerando los mismos indicadores.</p>		

Competencia		Aprendizaje esperado		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplear herramientas técnico-pedagógicas para atender la diversidad.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica y evalúa tomando en cuenta la diversidad del alumnado.</li> </ul>		
Bloque II	Objetivo (s)	Temas	Sesión	Fecha
Habilidades para atender alumnos heterogéneos.	Redactar las principales necesidades para tomarlas en cuenta en la planeación didáctica. Emplea los recursos pertinentes para dar respuesta a la diversidad en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias para atender a la diversidad.</li> <li>• Recursos técnico-pedagógicos.</li> </ul>	4	08/03/18
Secuencia didáctica		Evidencias de aprendizaje	Indicadores de desempeño	
<p><i>Inicio: (15 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida.</li> <li>• Rompehielo “Construcción de una historia en equipo”, el que falle, tendrá que decir lo que se hizo en la sesión pasada. Presentación de la agenda.</li> </ul> <p><i>Desarrollo: (120 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por grupos de 3 personas, redactarán las principales necesidades que presentan los alumnos según el nivel asignado (1º, 2º o 3º de secundaria). Esto con la finalidad de tener presente las fortalezas y áreas de oportunidad del grupo.</li> <li>• Se realiza una presentación de las estrategias a realizar para que la educación inclusiva pueda llevarse a cabo en el aula. Durante la presentación, los participantes tendrán una guía con ejemplos y ejercicios que irán resolviendo en el transcurso de la sesión.</li> <li>• En esta actividad se expondrá las estrategias y adaptaciones que los profesores pueden implementar para</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción individual: reflexiones</li> <li>• Producción colectiva: Redacción de necesidades y estrategias pertinentes a utilizar.</li> <li>• Registro de las conclusiones de la plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja en colectivo para responder a las necesidades de sus grupos.</li> <li>• Justifica las estrategias con base a resultados y observaciones.</li> <li>• Toma en cuenta los recursos psicopedagógicos para emplear en clases.</li> </ul>	

<p>los alumnos que presentan diversidad en ritmos y estilos de aprendizaje, dificultades en el aprendizaje, conducta o aptitudes sobresalientes.</p> <p><i>Cierre: (25 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cierre de la actividad con preguntas reflexivas ¿Cuándo realizo mi planeación, tomo en cuenta las estrategias pertinentes para que todos aprendan? ¿por qué?</li> <li>• Ahora que conozco un poco más acerca de la heterogeneidad de mis alumnos ¿puedo observar la diversidad como un recurso? ¿por qué?</li> </ul>		
<b>Evaluación</b>		
<p>Evaluar el logro del aprendizaje esperado a través de un registro de observación según los indicadores de desempeño señalados en la sesión de trabajo. También se evalúa los productos considerando los mismos indicadores.</p>		

Competencia		Aprendizaje esperado		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplear herramientas técnico-pedagógicas para atender la diversidad.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica y evalúa tomando en cuenta la diversidad del alumnado.</li> </ul>		
Bloque II	Objetivo (s)	Temas	Sesión	Fecha
Habilidades para atender alumnos heterogéneos.	Realiza la reestructuración de la planeación del 5º bimestre con base a los lineamientos de la educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación pedagógica inclusiva.</li> <li>• Implementación de las prácticas inclusivas.</li> </ul>	5	21/03/18
Secuencia didáctica		Evidencias de aprendizaje	Indicadores de desempeño	
<p><i>Inicio: (10 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida. Agenda del día</li> </ul> <p><i>Desarrollo: (150 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar estrategias de planificación y adaptación según los casos prácticos señalados en la sesión. De manera individual, se les asignará un caso donde tendrán que proponer las estrategias que faciliten la inclusión de los estudiantes. Cada integrante expone su caso y herramientas utilizadas para promover la educación inclusiva.</li> <li>• Se les presenta la tabla de planeación, en donde por equipos y según las características del grupo asignado (1º, 2º y 3º), describirán el contenido, metodología, recursos y evaluación utilizada para atender la diversidad del grupo.</li> </ul> <p><i>Cierre: (20 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué es importante planificar según las características heterogéneas de los alumnos?</li> <li>• Al planificar en la diversidad ¿te ayuda a tener un apoyo y guía para trabajar con alumnos con diversas dificultades? ¿por qué?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción individual: casos prácticos.</li> <li>• Producción colectiva: planeación didáctica de un grupo asignado.</li> <li>• Registro de las conclusiones de la plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de los casos prácticos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica la problemática y necesidades.</li> <li>✓ Emplea recursos para dar respuesta al caso.</li> </ul> </li> <li>• Indicadores del cuadro de planeación didáctica:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contenido.</li> <li>✓ Metodología.</li> <li>✓ Recursos.</li> <li>✓ Evaluación.</li> </ul> </li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"><li>• Describe la importancia de colaborar con otros profesores durante la planificación.</li></ul>		
<b>Evaluación</b>		
Evaluar el logro del aprendizaje esperado a través de un registro de observación según los indicadores de desempeño señalados en la sesión de trabajo. También se evalúa los productos considerando los mismos indicadores.		

Competencia		Aprendizaje esperado		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar la información y emplear el trabajo colaborativo para dar respuesta al alumnado heterogéneo.</li> </ul>		Colabora con otros profesores para dar respuesta a la diversidad educativa.		
Bloque II	Objetivo (s)	Temas	Sesión	Fecha
Trabajo colaborativo para dar respuesta a la diversidad.	Identifica el rol del profesor en la educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rol del docente inclusivo.</li> <li>¿Cómo trabajar entre profesores?</li> </ul>	6	12/04/18
Secuencia didáctica		Evidencias de aprendizaje	Indicadores de desempeño	
<p><i>Inicio: (10 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bienvenida. Agenda del día</li> </ul> <p><i>Desarrollo: (90 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se expone sobre el rol de profesorado de secundaria en ambientes inclusivos y la formación de equipos docentes para dar respuesta a la diversidad.</li> <li>Luego, los profesores planificarán y aplicarán las estrategias de atención a las diferencias individuales y grupales. Para esto, retomarán los recursos del “perfil del grupo” y el “kit de recursos” y definirán una tema o unidad de aprendizaje del 5º bimestre para llevar a cabo con los alumnos.</li> <li>Después, por grupos se compartirán lo que hicieron para que puedan complementarse entre docentes.</li> <li>Por último, se encuadrar acerca de la forma de evaluar la puesta en práctica de la planificación por parte del profesor en el aula (si el facilitador estará presente o sólo se le mencionará la experiencia).</li> </ul> <p><i>Cierre: (20 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cierre la sesión con las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo más interesante de realizar una planeación primero de manera individual y luego grupal?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción individual: borrador de la planeación.</li> <li>Producción colectiva: Planeación complementada.</li> <li>Registro de las conclusiones de la plenaria.</li> </ul>	<p>Indicadores del producto final (planeación inclusiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estrategias de aprendizaje.</li> <li>✓ Materiales didácticos.</li> <li>✓ Organización del espacio para la interacción.</li> <li>✓ Clima de motivación para el aprendizaje.</li> <li>✓ Diversificación metodológica.</li> </ul>	

<p>¿Cuál es la importancia de conocer mi rol como docente inclusivo?                  ¿Considero que el trabajo cooperativo entre profesores es fundamental para propiciar la educación inclusiva? ¿por qué?</p>		
<b>Evaluación</b>		
<p>Evaluar el logro del aprendizaje esperado a través de un registro de observación según los indicadores de desempeño señalados en la sesión de trabajo. También se evalúa los productos considerando los mismos indicadores.</p>		

Competencia		Aprendizaje esperado		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar la información y emplear el trabajo colaborativo para dar respuesta al alumnado heterogéneo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Responde a las exigencias que implica la educación inclusiva.</li> </ul>		
Bloque II	Objetivo (s)	Temas	Sesión	Fecha
Trabajo colaborativo para dar respuesta a la diversidad.	Dar una postura crítica sobre las ventajas, inconvenientes y oportunidades de llevar a cabo la educación inclusiva en la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnica VIO.</li> <li>Evaluación, heteroevaluación y coevaluación.</li> </ul>	7	14/05/18
Secuencia didáctica		Evidencias de aprendizaje	Indicadores de desempeño	
<p><i>Inicio: (15 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bienvenida y actividad rompehielo (15 preguntas que te volverán loco).</li> <li>Agenda del día.</li> </ul> <p><i>Desarrollo: (120 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se les presenta los datos de la evaluación diagnóstica de los alumnos para concientizar acerca de las acciones a realizar para promover prácticas inclusivas en las aulas.</li> <li>Concluir el cuadro SQA.</li> <li>Se agenda entrega de productos finales en la plataforma Edmodo. Aquí tendrán que subir sus productos finales y escribir un comentario sobre la experiencia en el curso-taller.</li> </ul> <p><i>Cierre: (45 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se aplica el postest</li> <li>Reflexionar sobre las ventajas, inconvenientes y oportunidades que genera a educación inclusiva en el aula.</li> <li>Evaluar el taller y al facilitador.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción individual: toma de apuntes sobre lo que refieren los alumnos y elaboración de la técnica VIO.</li> <li>Producción colectiva: finalización del SQA</li> <li>Registro de las conclusiones de la plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza y reflexiona sobre cómo dar respuesta a lo presentado por los alumnos.</li> <li>Describen sus aprendizajes con base a resultados pedagógicos e inclusivos.</li> <li>Responden el postest con base a su experiencia en el curso.</li> <li>Dan postura crítica sobre la educación inclusiva.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>				

Evaluar el logro del aprendizaje esperado a través de un registro de observación según los indicadores de desempeño señalados en la sesión de trabajo. También se evalúa los logros por medio del postest, así como la evaluación general del curso.

## Apéndice B

### Cuestionarios

#### Cuestionario sobre Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (CDAD) Paz y Cardona (2013)

**Presentación:** La atención a la diversidad en contextos educativos inclusivos es una tendencia que se basa en el derecho a pertenecer y ser respetado por la singularidad individual. El cuestionario que se presenta a continuación tiene como finalidad identificar su nivel de competencia docente para el abordaje educativo de las diferencias.

### Datos demográficos

Género:

Femenino   
Masculino

Edad:

Estudios:

### I. Parte. Conocimientos

Lee atentamente las siguientes interrogantes y responda a partir de sus conocimientos y experiencias a la opción que refleja fielmente lo que sabe y opina.

1. ¿Cuál de las siguientes definiciones describe mejor la educación inclusiva?

Enfoque educativo que integra a personas con discapacidad a centros de enseñanza regulares.	
Enfoque que a través de una serie de estrategias y técnicas busca atender las necesidades educativas de estudiantes con dificultades de aprendizaje.	
Enfoque que promueve la participación democrática de todos los estudiantes en todos los ámbitos y procesos educativos.	
Enfoque que integra a grupos excluidos en los ambientes educativos regulares.	

2. ¿Cuál de las siguientes expresiones define la mejor manera en la que se debería abordar la diversidad de las personas en educación?

Crear escuelas especializadas según las diferencias humanas, por ejemplo: escuelas para sordos, escuelas según el género, escuelas indígenas, entre otras.	
Crear una escuela común para todos en la que se valoran las diferencias y se realizan procesos de adaptación de la enseñanza.	
Crear una escuela que integra a los estudiantes con necesidades educativas especiales brindando los apoyos necesarios para el éxito académico.	
Crear una escuela intercultural que valora las diferencias.	

PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
Adaptación de Cardona y Bravo (2009)

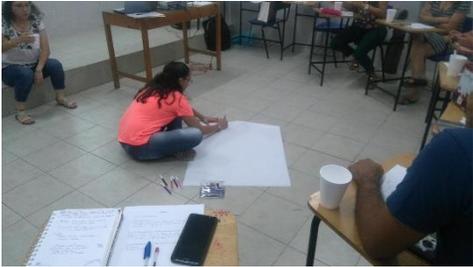
Mujer ( )    Hombre ( )    Edad: \_\_\_\_\_ años    Grado: \_\_\_\_\_    Sección: \_\_\_\_\_  
Centro educativo: \_\_\_\_\_

Piensa en el/la profesor/a de la asignatura de \_\_\_\_\_ y contesta con sinceridad marcando con una X encima de la opción, SI, NO o NO SÉ.

		SI	NO	NO SÉ
1.	Algunas veces mi maestra/o nos pone en parejas para hacer el trabajo de clase.	1	2	3
2.	Algunas veces mi maestra/o divide la clase en grupos para que hagamos trabajo en equipo.	1	2	3
3.	Ayudo a mis compañeras y compañeros a hacer algunas de las actividades cuando no saben cómo hacerlas.	1	2	3
4.	Mis compañeros y compañeras me ayudan cuando no sé cómo hacer algo.	1	2	3
5.	Mi maestra/o escucha mis ideas cuando participo en clase.	1	2	3
6.	Mi maestra/o me ayuda cuando ve que lo necesito.	1	2	3
7.	Las reglas de la clase son justas.	1	2	3
8.	Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.	1	2	3
9.	Cuando tengo problemas y no sé que hacer siempre hay algún/a profesor/a que me ayuda.	1	2	3
10.	Mi maestro/a se preocupa de que todos y todas aprendamos.	1	2	3
11.	Saber lo que tengo que hacer para sacar buenas notas en cada materia me ayuda a trabajar mejor.	1	2	3
12.	Mi maestra/o me deja a veces escoger la actividad o trabajo a realizar.	1	2	3
13.	Cumplo con las tareas que me ponen para realizar en la casa.	1	2	3
14.	Las tareas me sirven para aprender mejor la materia.	1	2	3
15.	Mi maestra/o se interesa por las actividades que hago cuando no estoy en la escuela.	1	2	3
16.	Me gusta contar a mi maestra/o lo que hago y lo que me pasa fuera de la escuela.	1	2	3
17.	Mi maestra/o se preocupa si falto a clases.	1	2	3
18.	Me siento a gusto en la clase (integrado/a).	1	2	3
19.	Mis compañeros y compañeras me aceptan tal como soy.	1	2	3

**Apéndice C**

*Imágenes de las sesiones*

<p><b>Sesión 1</b></p>							
<p><b>Sesión 2</b></p>							
<p><b>Sesión 3</b></p>							
<p><b>Sesión 4</b></p>	<p>Otro tipo de intervenciones con los alumnos (nivel psicopedagógico)</p> <table border="1" data-bbox="695 1381 1227 1608"> <tr> <td data-bbox="756 1402 899 1482">Compañeros tutores</td> <td data-bbox="899 1402 1042 1482">Modelado del maestro o compañeros.</td> <td data-bbox="1042 1402 1175 1482">Anticipación mediante instrucciones verbales</td> </tr> <tr> <td data-bbox="756 1499 899 1579">Reforzamiento</td> <td data-bbox="899 1499 1042 1579">Retroalimentación clara e inmediata</td> <td data-bbox="1042 1499 1175 1579">Cartas compromiso</td> </tr> </table>	Compañeros tutores	Modelado del maestro o compañeros.	Anticipación mediante instrucciones verbales	Reforzamiento	Retroalimentación clara e inmediata	Cartas compromiso
Compañeros tutores	Modelado del maestro o compañeros.	Anticipación mediante instrucciones verbales					
Reforzamiento	Retroalimentación clara e inmediata	Cartas compromiso					
<p><b>Sesión 5</b></p>							

<p><b>Sesión 6</b></p>	
<p><b>Sesión 7</b></p>	