



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096, NORTE CDMX

**EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL COMO MEDIO PARA
FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRESENTA

CINTHIA VIANEY ANÍZAR PEREA

ASESORA: DRA. ANABELA LÓPEZ BRABILLA

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO DE 2023

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096, NORTE CDMX

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA **EN LA ESPECIALIDAD DE
GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

T E S I S

**EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL COMO MEDIO PARA
FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO**

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

CINTHIA VIANEY ANÍZAR PEREA

ASESORA: DRA. ANABELA LÓPEZ BRABILLA

LECTORES: DRA. MARIANA HERNÁNDEZ OLMOS

DR. HÉCTOR GASPAR DEL ÁNGEL

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO DE 2023

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo 1. De la Problemática al Problema de Intervención	15
Preguntas de Investigación	24
Objetivos	25
Justificación	26
Capítulo 2. Desde la Organización Hasta la Inclusión Educativa de Estudiantes con Síndrome de Asperger	28
2.1. Aproximación a la Teoría de la Organización y a los Estudios Organizacionales	32
2.1.1. La Escuela como Organización	36
2.2. El Conocimiento a Partir de las Organizaciones	39
2.2.1. Aprendizaje Organizacional y la Teoría de la Acción	48
2.2.2. Modelo de Gestión de Conocimiento	55
2.2.3. Condiciones para la Creación del Conocimiento	68
2.2.4. Estructura Facilitadora del Aprendizaje Organizacional	73
2.2.5. Algunas Conductas y Valores del Aprendizaje Organizacional	75
2.2.6. Los Centros Escolares como Organizaciones Inteligentes	76
2.2.7. Barreras para el Aprendizaje Organizacional	83
2.3. Educación Inclusiva	84
2.4. El Autismo	90
2.4.1 Inclusión Educativa para Estudiantes con Síndrome de Asperger	91
2.4.2. Síndrome de Asperger y sus Características.	96
2.4.3. Psicopedagogía para Alumnos con Síndrome de Asperger	98
2.5. Conocimiento Tácito de la Inclusión Educativa Denominado Competencias Docentes Inclusivas	108
Capítulo 3. Política y Gestión Educativa con su Recorrido a Favor de la Inclusión	134
3.1. Acercamiento a la Gestión Educativa	134
3.2. La Política Educativa a Favor de la Inclusión	148
3.3. Normatividad Internacional a Favor de la Inclusión	148
3.4. Normatividad Nacional a Favor de la Inclusión	157

3.5. Contexto Escolar de la Secundaria 74 y el Control Instrumental	173
Capítulo 4. Conocimiento tácito, punto de partida para el estudio de caso	182
4.1. Metodología Desde la Teoría Organizacional	186
4.2. En Rumbo de un Diagnóstico Organizacional	190
4.3 Construcción de Definiciones Operacionales y Categorías de Análisis	191
4.4 Instrumentos de Medición	198
4.5 Pilotaje de Cuestionario	199
Capítulo 5. Análisis del Aprendizaje Organizacional a Favor de la Inclusión.	201
5.1. Análisis del Cuestionario	201
5.2 Análisis de la Entrevista Semiestructurada.	214
5.3. Descripción del Aprendizaje Organizacional a Favor de la Inclusión.	222
Capítulo 6. Conclusiones	227
Anexo 1	245
Anexo 2	248
Anexo 3	250
Anexo 4	254
Anexo 5	257
Anexo 6	261

Índice de Figuras

Porcentaje de Estudiantes con Discapacidad Matriculados en Escuelas Regulares, por Tipo de Discapacidad Según país. Público y Privado. Año 2010	19
Aprendizaje Organizacional como medio para Favorecer la Inclusión de acuerdo a la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987).	19
Dimensión de la Organización Escolar	37
Características de las Organizaciones que Aprenden	52
Espiral de Creación de Conocimiento Organizacional	59
Aprendizaje de un Solo Circuito y de Doble Circuito	63
Árbol de Decisión para Seleccionar Tipo de Transferencia de Conocimiento común	66
Factores en la Gestión de Conocimiento	69

Condiciones que Permiten la Creación de Conocimiento	71
Elementos más Significativos del Capítulo 3	132
Modelos de Gestión Presentados por Casassus	136
Niveles de la Gestión Educativa	141
Ciclo de Deming: Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA)	144
Organigrama de la Secundaria 74	177
Actitud Hacia la Gestión del Conocimiento	203
Percepción de las Condiciones para la Creación del Conocimiento	206
Condiciones para la Creación del Conocimiento	208
Estructura Organizacional para el Desarrollo del Conocimiento	209
Proceso de Administración	210
Tipo de Trabajo Colaborativo	211
Conocimiento Tácito sobre Inclusión Educativa	212
Algunas Competencias a Favor de la Inclusión	213
Índice de tablas	
Elementos de la Organización	30
El Concepto de Conocimiento	39
Clasificación Sobre Tipos de Conocimiento	41
Investigaciones en el Área del Aprendizaje Organizacional	49
Estudiantes con Síndrome de Asperger Ante un Examen	101
Documentos Internacionales a Favor de la Inclusión	148
Documentos Nacionales a Favor de la Inclusión	157
Algunas Teorías del Proceso y Difusión de las Políticas	164
Formación del Personal de la Secundaria 74	178
Estudiantes de la Secundaria 74 turno matutino ciclo escolar 2020-2021	179
Metodologías de la Administración y la Teoría de las Organizaciones	189

Aprendizaje Organizacional con sus Categorías, Subcategorías e Indicadores	195
Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger con sus Categorías, Subcategorías e Indicadores	196
Actitud Hacia el Conocimiento	201
Actitud Hacia la Gestión del Conocimiento	204
Percepción de los Docentes de las Condiciones para la Creación del Conocimiento	206
Conocimiento de las Particularidades de los Alumnos	214

Introducción

Las organizaciones escolares están inmersas en prácticas educativas y acciones políticas, la problemática educativa del país ha sido constante tornando las soluciones a través de la racionalización del mercado estableciendo la burocracia y mercado como fórmula, por lo que la modernidad se establece como la empresarialización del Estado, siendo alcanzado el sector educativo (Ibarra, 2005).

La administración estratégica logra progresar con el desarrollo del Aprendizaje y conocimiento Organizacional, el cambio organizacional, la cultura en las organizaciones, la ecología organizacional, el nuevo institucionalismo, el poder en las organizaciones y la ambigüedad organizativa. De igual manera permite reconocer la importancia de la cultura organizacional, las relaciones de poder para lograr una estrategia, asociando el concepto de estrategias a la organización inteligente, concluyendo que estas son aquellas que aprenden a desarrollar estrategias que favorecen el aprendizaje organizacional, lo que convierte en vínculo generador de conocimiento a la Teoría de la Organización (TO) y los Estudios Organizacionales (EO), pues sin este no se desarrollarían (Ramírez et al., 2011), así la TO y los EO ayudan a comprender el fenómeno organizacional desde diferentes perspectivas (De la Rosa y Contreras, 2007).

La comprensión de la escuela como organización se ha efectuado gracias a la teoría de la organización, ayudando a entender conceptualizaciones como: autonomía, autoridad, profesionalidad y toma de decisiones. Considerando a las escuelas como un sistema burocrático (Bardisa, 1997).

La escuela contiene diferentes dimensiones y elementos como la dimensión estructural, relacional, procesual, cultural y el entorno, que permiten que ocurran procesos curriculares y de

enseñanza consintiendo las labores docentes y el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos (González, 2009).

La organización escolar debe responder a las necesidades donde es pertinente la gestión centrada en los procesos como la gestión del aprendizaje, que es “un proceso de aprendizaje de adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno” (Casassus, 2000, p. 5). La noción de Aprendizaje Organizacional aparece en los años 70’s, elaborado por Chris Argyris y Donald Schön enriqueció su naturaleza educativa de acción social percibiéndolo como un proceso que emana y supera la mente individual configurándose una mente grupal o mente colectiva (Perlo y De la Riestra, 2005).

Aquellas organizaciones que tienen la capacidad de adaptarse y cambiar son las que aprenden a aprender teniendo como características: la capacidad de crear, adquirir y transmitir el conocimiento, a partir de nuevos conocimientos y aportes modifica su comportamiento, las ideas impactan a toda la organización, uso de estrategias específicas para alcanzar el aprendizaje, afinar actividades desde el conocimiento y comprensión de las mismas, todos los miembros participan de manera individual o colectiva, el aprendizaje organizacional involucra su historia y es transmitida a los nuevos miembros, claridad en la visión, aprende de sí misma la organización o de la experiencia de los otros y tiene la capacidad de construir su futuro (Román, 2010).

La organización crea un nuevo conocimiento cuando busca una adaptación del entorno por lo que requiere movilizar sus recursos intelectuales que sean la base de la reconfiguración (Muñoz y Sánchez, 2020). Rodríguez (2018), menciona a Nonaka y Takeuchi (1999) quienes definen la Gestión de Conocimiento así:

Es una disciplina emergente que tiene como objetivo generar, compartir y utilizar el conocimiento tácito (know-how) y explícito (formal) existente en un determinado espacio, para dar respuestas a las necesidades de los individuos y de las comunidades en su desarrollo (p. 2).

Nonaka (2000) explica el ciclo de aprendizaje al lograr la innovación continua desde el conocimiento de las personas, pues el aprendizaje organizacional inicia en el individuo y debe avanzar hacia los diferentes grupos de la organización estableciendo un Ciclo de Creación de Conocimiento con la claridad entre el conocimiento explícito que puede ser fácilmente comunicado, formal, sistemático, tangible, expresado en normas, manuales y reglamentos por lo tanto al que se obedece y, el conocimiento tácito que es personal y se puede dividir en dimensiones técnica (capacidades y habilidades no formales que hacen a una persona competente) y cognoscitiva que comprende: modelos mentales, esquemas, creencias y percepciones de las personas (Hamel y Perez, 2014); el modelo se efectúa mediante interacciones entre conocimiento tácito y explícito a los que se les denomina conversión de conocimiento (Castaño, 2009).

Perlo y De la Riestra (2005) citan a Argyris (2001) que establece: “el aprendizaje organizacional tiene lugar cuando los individuos dentro de una organización experimentan una situación problemática e investigan dentro de ella en nombre de la organización” (p. 421). Es así como la exclusión o las barreras didácticas son áreas de oportunidad que requieren de un aprendizaje organizacional para implementar estrategias adecuadas y alcanzar la inclusión educativa.

La inclusión educativa conlleva beneficios hacia el aprendizaje de los alumnos en escuelas heterogéneas, pero en la mayoría de los centros escolares no se ha modificado la práctica educativa convirtiéndola en un área de oportunidad para los docentes, por lo que es necesario reconocer y

poner en juegos las habilidades y valores de los docentes para generar ambientes inclusivos que orienten a los alumnos a un mejor desarrollo y dominio de sus competencias como lo establecen sus prerrogativas.

La educación inclusiva implica entender que todos somos diferentes, como los estudiantes con Síndrome de Asperger, en los cuales, para establecer su diagnóstico, se utiliza el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM), el DSM-V (2013) establece que se encuentran: alteraciones persistentes en la interacción social, pautas de comportamientos restrictivos y repetitivos. La explicación para el Síndrome de Asperger se da bajo cinco teorías: Teoría de la ceguera mental, Teoría de la coherencia central débil, Teoría de la empatía-sistematización, Teoría del cerebro masculino extremo y la Teoría de la disfunción ejecutiva que describe las características del Trastorno del Espectro Autista, explicando un déficit básico en las funciones ejecutivas, es decir, dificultades en planificación, organización y ejecución de sus acciones, atención y pensamientos (Montiel, 2016).

Los cambios físicos y fisiológicos son al mismo tiempo que sus compañeros, pero los cambios emocionales tienen cierto retraso, en el aula de educación secundaria se pueden encontrar dificultades como lentitud para tomar apuntes por la capacidad motriz alterada lo que puede generar dolor, dificultad para adaptarse al cambio, torpeza para organizarse, aprietos para atender órdenes divididas, poca coordinación, falta de interés en algunas asignaturas pero otras con notas muy buenas debido a sus áreas de interés o creencias rígidas, por lo que se recomienda: establecer empatía, utilizar cuestionario socrático, instrucciones cortas, evitar preguntas metafóricas, usar sus temas de interés, realizar mapa de contingencias, utilizar control de fichas, y/o contratos pedagógicos (Coto, 2013).

Dentro de los documentos que rigen la educación inclusiva se encuentran marcadores internacionales y nacionales que precisan las líneas de acción de la política educativa, el ordenamiento de todos estos documentos se establecen en las políticas educativas presentes en México, que buscan una regulación, negociación y distribución del poder conformando normas de política educativa y procesos que se han reflejado en la Secretaría de Educación Pública desde los cuales diseña su normatividad, programas y planes de estudio, donde tienen un papel importante los funcionarios en la toma de decisiones que se han reflejado en los sexenios de cada presidente (Romero, 2020).

Las diversas crisis económicas y políticas han propiciado diferentes reformas educativas y rediseños curriculares en busca de una educación para todos, pero siguen dejando desprotegidos subsistemas como la educación especial, que históricamente ha sido vulnerada, la baja normatividad, la descentralización de los servicios educativos, la poca capacitación de los docentes referente a necesidades educativas especiales lo han llevado a un servicio educativo desprotegido por la Secretaría de Educación (Romero, 2020). Convirtiéndose todos los documentos rectores en normas y lineamientos plasmados en notas de orden internacional y nacional pero indiferentes a las realidades de los salones de clases y de las prácticas sociales.

Los cambios políticos a nivel internacional han buscado continuamente el acceso a la educación para todos, reflejada en la política educativa nacional, que está en constante búsqueda de la calidad educativa, misma que ha olvidado a varios sectores de la población como son las neurodiversidades. Las políticas hegemónicas que se han vertido desde el neoinstitucionalismo o la economía política internacional, son partícipes de una invisibilización de las necesidades de algunos grupos de estudiantes, por lo que la escuela debe ser la vía de apoyo para partir de estas áreas de oportunidad propiciando una verdadera educación de calidad que reconozca las

diferencias, sea empática y actúe a favor de ellas, no solo enfocándose en los apoyos económicos que determina la hegemonía globalizadora.

Para que en el Centro escolar se desarrolle el aprendizaje organizacional y logre favorecer la inclusión, requiere que los docentes comprendan la relación entre la pedagogía y la política y las necesidades de la población, como el caso de las neurodiversidades, donde es necesaria la reflexión, el reconocimiento y desarrollo de profesores innovadores con una visión de su trabajo centrada en las necesidades de los estudiantes, abriendo su trabajo a la reflexión y a la crítica, realizando políticas de alcancía y estrategias hacia las metas establecidas y también, para la resolución de conflictos, configurando redes de solidaridad (Imaz, 1995).

La falta de un movimiento social en México que plantee sus derechos y luche contra la estigmatización y discriminación de estas personas, pero bajo lo establecido en la pirámide de Kelsen, que habla sobre la supremacía de las leyes que reconocen el respeto a las necesidades de las personas con TEA y se tiene que brindar la atención requerida de acuerdo al proceso educativo solicitado (Lay, 2020), misma que le asigna a la calidad educativa brindar discriminación positiva para lograr la equidad con todas las oportunidades y facilidades de acuerdo a la necesidad del estudiante, para que de este modo tengan las mismas oportunidades educativas como menciona Trueba (2018) “un sistema educativo no puede ser de calidad mientras siga siendo inequitativo” (p. 25) se visualiza el desarrollo integral del estudiante para una inversión en la vida social que contribuya al desarrollo de la sociedad.

En todas las instituciones educativas sustentadas bajo el Sistema Educativo Nacional, debe prevalecer el bienestar del estudiante y las escuelas velarán porque se cumpla esa responsabilidad compartida entre la comunidad educativa y el gobierno. En la secundaria 74 “República de

Nicaragua” turno matutino, de la alcaldía GAM en la Ciudad de México, en el ciclo escolar 2020-2021, laboran 64 personas y tiene una población estudiantil de 464 estudiantes, de los cuales 10 alumnos tienen Necesidades Educativas Especiales, dentro de ellos se encuentra uno de segundo grado diagnosticado con Síndrome de Asperger que debe tener todas las garantías que la normatividad determina, no solo en su grupo sino ante toda la comunidad escolar.

Desde la mirada del Aprendizaje Organizacional no es solo el desarrollo de ideas o políticas, es la acción que lleve a la efectividad de la implementación (Argyris, 2009), en este caso de la inclusión educativa como mencionó Delors “La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evite ser a su vez un factor de exclusión social” (p. 3), entonces el problema ante la diversidad es un problema de tolerancia, respeto y de convivencia (UNESCO, 1996). De este modo la escuela demanda un aprendizaje múltiple posiblemente en una comunidad de aprendizaje estableciendo las prioridades para influir en el ambiente para lograr innovación, apoyada en la comunicación, solución de problemas con la toma de decisiones colegiada donde la comunidad se involucra en el proyecto educativo (Santizo, 2009).

La metodología (el plan de acción) para este estudio de caso es bajo la reflexión y explicación del entorno, por lo que se utilizará la metodología crítica con un diseño mixto aprovechando el cuestionario como método indirecto en la recolección de datos de los profesores de la secundaria 74 y la entrevista semiestructurada para los directivos como método directo; dichos instrumentos se plantean desde el eje de análisis del aprendizaje organización- inclusión educativa de estudiantes con Síndrome de Asperger, donde se plantearon ocho categorías desprendiendo setenta y seis preguntas para el cuestionario y cuarenta y ocho preguntas para la entrevista semiestructurada.

Capítulo 1. De la Problemática al Problema de Intervención

Analizar a la organización de la escuela permite conceptualizar la estructura, los medios, fines, acciones e interacciones que resultan necesarios para los actores que influyen en la dinámica escolar.

Por lo tanto, reconocer la sistematicidad organizativa de las escuelas, es aceptar la actividad política organizativa que se lleva en las dinámicas escolares, entre las que se derivan prácticas y relaciones que afianzan la vida escolar como logro “entre las acciones políticas y las culturales que aparecen en las prácticas escolares” (Bardisa, 1997). Esto contempla la responsabilidad social y la ruta de aprendizaje que contribuye a la educación de calidad.

Respecto a los enfoques, se identifica el valor de las dimensiones estructurales y normativas que caracterizan a las escuelas, presentándolas como organizaciones con mucha actividad y responsabilidad por el contexto sociocultural en el que están inmersas, la micropolítica se relaciona con elementos como la ideología, metas, intereses, estrategias, lucha de poder, control, toma de decisiones, objetivos y significados de la organización.

Bajo este orden de ideas, la inclusión educativa es una propuesta de trabajo que permite promover las competencias, ciudadanas, cívicas y éticas para conformar principios básicos, un horizonte de permanente crecimiento social que trascienda en la comunidad; posiblemente analizado bajo el aprendizaje organizacional que conlleva que los miembros de una organización, en este caso la escuela secundaria, conforman un repertorio de conocimientos y experiencias que pueden ser transferidos. Castañeda (2015), conceptualiza el aprendizaje organizacional como un proceso que inicia con el aprendizaje individual, para generar conocimiento que la organización utiliza para adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno.

No se trata de la suma de aprendizajes individuales, sino de conocimientos colectivos que determinan la imagen, las características, metas, normas y los valores de la organización. Todo esto va más allá de los intereses individuales y se manifiesta como un todo que caracteriza a la cultura de la organización, una cultura sólida, construida a lo largo de la vida institucional, a la que subyace una serie de creencias prácticamente incuestionables. Por ello, Senge (2002), destaca la importancia de observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente antes de formular nuevas políticas o de cambiar las estructuras, la intención es evitar que posteriormente la organización regrese a sus viejos hábitos.

La problemática educativa del país no ha cambiado, se menciona de manera reiterativa y, la falta de cobertura de recursos posiblemente por una gestión inapropiada ha dejado como consecuencia áreas de oportunidad para alcanzar la calidad o excelencia educativa que requiere la Nueva Escuela Mexicana. Esto es resultado de la interacción de la política pública y la política educativa entre sus nuevos y viejos actores (Nicolín, 2012).

Esa calidad educativa visualizada desde el gobierno de Salinas de Gortari con el neoliberalismo, donde la solución de los problemas de la Nación es mediante la racionalización del mercado estableciendo la burocracia y mercado como fórmula ideal, comprendiendo la modernidad como la empresarialización del Estado y sociedad con una orientación basada en el individualismo, competencia y administración, sin reconocer el costo a la sociedad con respecto a la justicia, equidad y participación, lo que también alcanzó a la educación, estableciendo una empresarialización en los centros educativos constituyendo una corporación burocrática (Ibarra, 2005).

En lo que corresponde a la Educación Secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) la define como el nivel educativo del tipo básico, en el cual se proporcionan las condiciones

necesarias para que quien egrese pueda realizar estudios del tipo medio superior o se incorpore al sector productivo (sic). Su antecedente obligatorio es la educación primaria. Se cursa en tres años en los siguientes servicios: general, técnica, secundaria para trabajadores, telesecundaria, comunicativa o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), aunque la cobertura de este nivel es alta, aún es preocupante el número de adolescentes que está fuera del sistema escolar antes de cumplir los 15 años (Nicolín, 2012), así como también preocupan las áreas de oportunidad que se tienen en este nivel en la población con necesidades educativas especiales.

Gómez (2016) menciona que la política pública es un problema con una solución particular, definiendo sus técnicas y participantes y retoma la definición de Merino como “una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público”, debido a esto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece que será: democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia (SEP, 2019).

Al retomar que la NEM será inclusiva, se propone dar solución para terminar con la desigualdad que se pueda generar por pobreza, exclusión, marginación o, retomando el objeto de estudio de esta tesis, por una práctica excluyente debido a la diversidad, como es el caso de estudiantes con Síndrome de Asperger; como indica Gómez (2016), las políticas públicas son estrategias para darle solución a las problemáticas del sistema educativo con la participación de las autoridades educativas a partir de la reforma en curso, con apoyo de los supervisores, directivos, profesores, alumnos y padres de familia y así propiciar un desarrollo integral de los estudiantes.

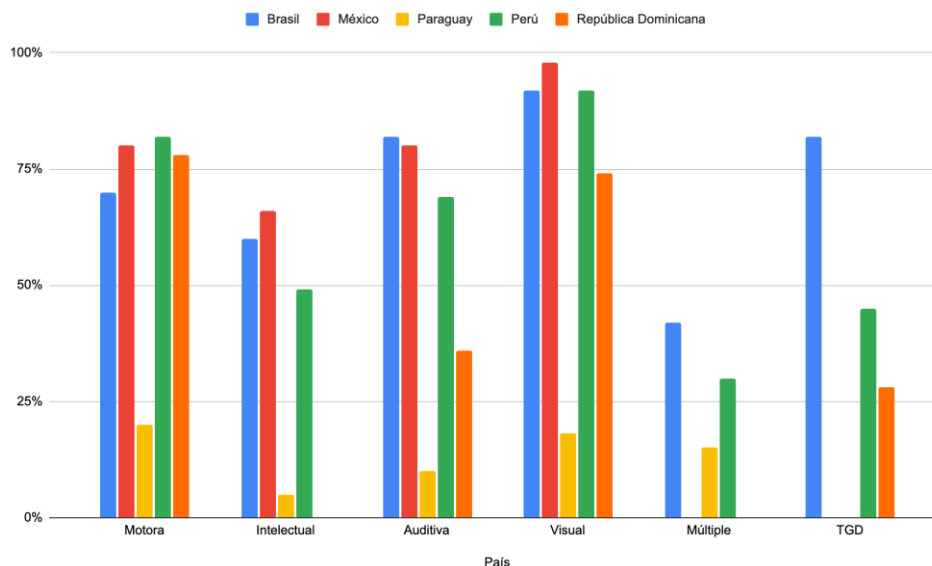
En algún momento estos ideales de la política pública se invisibilizan. Al buscar dónde se percibe el Síndrome de Asperger se podría enfocar hacia el Trastorno del Espectro Autista,

desgraciadamente el documento de las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional en su apartado de Educación Especial, solo revisa a la población atendida por ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, aptitudes sobresalientes y otras condiciones (SEP, 2020); posiblemente se podría imaginar que está contemplado en “otras”, lo que propicia invisibilizar nuevamente a estos estudiantes.

No solo en dicho documento de orden nacional, también en las respuestas que se dan de carácter internacional como es el caso de los Resultados de la primera fase de aplicación del Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED) coordinado por la UNESCO (2013), donde se propone monitorear los avances de 6 países en relación con el cumplimiento del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, donde se aprecia que, desgraciadamente, México no considera el grupo de Trastornos del Desarrollo donde está ubicado el TEA, por lo tanto, el SA no solo invisibiliza dentro del aula, por una mala detección o adecuación curricular, parece que también las políticas de nuestro país lo desaparecen como se refleja en la figura 1

Figura 1

Porcentaje de Estudiantes con Discapacidad Matriculados en Escuelas Regulares, por Tipo de Discapacidad Según país. Público y Privado. Año 2010



Fuente: SIRIED. Primera fase de la aplicación, año 2012 (Cuadro 3)

Frente a la pandemia por la Covid-19 se ha vuelto más evidente que la educación en México sigue siendo desigual, la brecha tecnológica que ha marcado el confinamiento tiene como resultado que no es la misma educación la que reciben los estudiantes en zonas urbanas que en zonas rurales, no es la misma educación la que reciben aquellos estudiantes con suficientes recursos económicos a la que obtienen quienes carecen de ellos (Pérez-Archundia, 2020). Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Dónde quedan todas las neurodiversidades?

A lo largo de varias políticas educativas, los estudiantes con Síndrome de Asperger (SA) han sido invisibilizados, ahora detrás de una pantalla de televisión o de computadora, ¿qué adecuaciones, qué estrategias se están adoptando para estos estudiantes?

Gómez (2016) refiere a Freire (2012): “si la educación no transforma a la sociedad, la sociedad tampoco cambiará sin ella”(p. 156), por lo que es fundamental que se gestione un plan de acción a favor de la inclusión educativa, donde los docentes adquieran estrategias y herramientas partiendo de las necesidades de los estudiantes y construir un aprendizaje organizacional que permita mejorar los actos a través de estos nuevos conocimientos, habilidades y capacidades para impactar en la cultura del centro escolar a favor de la inclusión educativa hasta lograr una sociedad más tolerante y equitativa.

Con la finalidad de realizar un plan de acción y, ante el contexto nacional e internacional que se ha descrito, debemos analizar la problemática donde están inmersas las personas con y sin diagnóstico de SA.

Una herramienta que se utiliza para elaborar el encuadre del planteamiento del problema es el modelo de la ecología del desarrollo humano que se representa en la figura 2, comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen en sus entornos (Bronfenbrenner, 1987).

Bronfenbrenner (1987), define el microsistema como un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que el sujeto en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares, donde el microsistema de un adolescente con Síndrome de Asperger y de los adolescentes de la secundaria 74 es, en primera instancia, la familia

de la que forma parte, otro microsistema es la escuela secundaria 74 con las relaciones entre los estudiantes o alumno-docente, posiblemente si cuenta con terapeuta otro microsistema estaría conformado por el terapeuta y el paciente; en caso de estar en una actividad extraescolar como la práctica de un deporte o algún arte, también establecerían un microsistema con el adolescente con Síndrome de Asperger; todos estos forman un mesosistema que Bronfenbrenner (1987) establece como las interacciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente.

Luego sigue el exosistema referente a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como partícipe activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (Bronfenbrenner, 1987). A partir de que en el microsistema en el que estamos involucrados sería desde la escuela secundaria con el estudiante con SA, un exosistema recae en las políticas educativas nacionales que como ya se planteó tienen la intención de trabajar con la inclusión educativa, pero en realidad han sido pocos los avances en términos de inclusión de menores o casi imperceptibles progresos aludidos a la inclusión de estudiantes con SA.

Los avances sobre inclusión educativa en el exosistema han sido plasmados en diferentes documentos como: el Artículo 3° de nuestra constitución, la Ley General de Educación, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista, 25 al 25 Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, además de ciertas acciones promotoras de la inclusión educativa, entre las que encontramos la creación de escuelas con servicio de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en la CDMX.

El macrosistema se refiere a las correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Bronfenbrenner, 1987). Por lo que en el macrosistema, podemos mencionar todas las orientaciones internacionales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos estableciendo en el preámbulo que “Toda persona tiene derecho a la educación”; La Declaración de Salamanca (1994) y Los Objetivos del Desarrollo Sostenible con la adopción de la Agenda 2030.

El microsistema en el que se puede impactar mediante este proyecto conformado por la Secundaria y los adolescentes, es donde se postula el Aprendizaje Organizacional como medio para Favorecer la Inclusión, aspirando a que impacte en los demás sistemas.

Figura 2

Aprendizaje Organizacional como medio para Favorecer la Inclusión de acuerdo a la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987).



Con esta discriminación positiva se busca actuar a favor de una cultura sensibilizada, tolerante, empática, sobre todo actuando con las habilidades, destrezas y valores necesarios en los docentes desde su microsistema, esperando que en algún momento esto se refleje en nuestra sociedad para hacerla más igualitaria, equitativa y resiliente.

La escuela secundaria como cualquier organización tiene que aprender a responder a los desafíos que emergen de las necesidades de su entorno, convirtiéndolo en parte de la cultura organizacional y la inclusión educativa es un tema de interés tanto a nivel nacional como internacional, en México desde hace unos años la escuela es inclusiva, esto conlleva beneficios del aprendizaje de los alumnos en escuelas heterogéneas acoplando alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y neurodiversos, debido a las legislaciones regentes.

En la mayoría de los centros escolares no se ha modificado la práctica educativa, convirtiéndose en área de oportunidad para los docentes al trabajar la inclusión de estudiantes con

Síndrome de Asperger a pesar de que recientemente se escucha hablar más sobre éste y, en los últimos años pareciera un término común por la popularidad tal vez marcada por los medios de comunicación y las redes sociales, pero en realidad, las personas con SA pueden experimentar afectos negativos como la tristeza o depresión, luego entonces, podemos establecer las siguientes preguntas:

Preguntas de Investigación

Pregunta General

¿Cómo está caracterizado el proceso de aprendizaje organizacional a favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger?

Preguntas Específicas

¿Qué características de la escuela secundaria 74 permiten el aprendizaje organizacional a favor de la inclusión?

¿De qué conocimientos se vale la organización escolar para promover la educación inclusiva de estudiantes con Síndrome de Asperger?

Objetivos

Objetivo General

Determinar las características del aprendizaje organizacional a favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en la escuela secundaria 74

Objetivos Específicos

Identificar las características que permiten el aprendizaje organizacional a favor de la inclusión

Identificar el conocimiento tácito sobre la inclusión educativa de las personas con Síndrome de Asperger

Supuesto

A partir de lo expuesto, se propone el siguiente supuesto:

En la educación secundaria es necesario promover el aprendizaje organizacional a favor de la inclusión, es decir, adaptarse y cambiar, por lo tanto, aprender. Tomando como punto de partida la diversidad con el fin de transformar el sistema educativo nacional y centre su atención en las necesidades de los alumnos, incluyendo a los menores con Síndrome de Asperger, logrando coadyuvar hacia una educación integral y de calidad para todos

Justificación

Por lo anterior se propone generar un estudio de caso donde se describa el aprendizaje organizacional a favor de la educación inclusiva, en especial para estudiantes con SA en la secundaria 74 “República de Nicaragua”, partiendo de los datos recolectados diseñar un programa con estrategias fortificar el aprendizaje organizacional de la institución

Buscando no sólo un medio de erradicar actitudes de exclusión, sino un aprendizaje organizacional que desarrolle la cultura del respeto, tolerancia y empatía hacia todos los

componentes de nuestra sociedad como es el caso de las neurodiversidades, en específico en estudiantes de secundaria con Síndrome de Asperger; aunque su prevalencia para algunos no es significativa, posiblemente porque ha pasado desapercibida por sus rasgos de invisibilidad debido a la falta de conocimiento para su detección, tanto de padres de familia como de los profesionales de la educación, aunada a que su diagnóstico no depende de exámenes de laboratorio.

Este estudio de caso además del pilar de la gestión del aprendizaje organizacional, también contiene una segunda columna que es la gestión pedagógica de talleres para el desarrollo de la inclusión educativa que, no sólo favorecerán el incremento de habilidades en adolescentes con Síndrome de Asperger, también contribuirán a proporcionar herramientas de resiliencia a los demás estudiantes de la escuela y en los docentes incrementará habilidades, actitudes y valores para detectar diversas necesidades con el fin de favorecer la inclusión educativa, en virtud de que son competencias que desgraciadamente en nuestro país, no están desarrolladas y son fundamentales para una educación de calidad, porque con ellas, nuestros adolescentes pueden enfrentar los nuevos desafíos que trae consigo esta sociedad tan diversa.

Debe generarse la inclusión educativa como un aprendizaje organizacional debido a la importancia que esta tiene, como mencionan Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), la gestión del conocimiento colectivo ha de desarrollarse de manera que pueda servir al centro educativo, a otras personas y organizaciones pues confluyen en formar experiencias sobre los retos, la difusión y creación de proyectos dando sentido al compromiso de mejora de la organización y su entorno.

Se debe partir de la inclusión educativa como aprendizaje organizacional a fin de que ningún estudiante quede aislado de la clase, no solo por el cumplimiento de una normatividad que indica el Derecho a la Educación o por mandato de nuestra Constitución Política, sino haciendo al o a los estudiantes con Síndrome de Asperger punto de partida para el diseño de estrategias a favor

de la educación inclusiva en una sociedad llena de diversidades, que necesita no solo ser visualizada, sino en realizar acciones para derribar las barreras que enfrentan, como el caso de personas con Síndrome de Asperger (también conocido como una discapacidad invisible).

Capítulo 2. Desde la Organización Hasta la Inclusión Educativa de Estudiantes con Síndrome de Asperger

Las organizaciones son un elemento de la sociedad que es útil para las personas permitiendo dar sentido a esta de acuerdo a sus intereses, su impacto propicia la participación activa de la política pública mediante ciertas acciones configurándose como un sistema dentro de otro, con la facultad de cambio mediante dedicación y poder o de acuerdo al desempeño de la organización que puede impactar de forma negativa o positiva a la sociedad (Hall, 1996).

Se pueden retomar diversas definiciones sobre las organizaciones, Hall (1996) refiere a Weber (1947), Barnard (1938), Marx, Etzioni (1964) y Scott (1964). Iniciando con la perspectiva de Weber desde el grupo corporativo el que establece como “una relación cerrada o que limita la admisión de extraños por medio de reglas” (p. 30), así esta interacción de individuos tiene una frontera, una jerarquización y división de trabajos que se llevan a cabo con algún propósito. Otra óptica es la que propone Barnard con su definición de organización: “sistema de actividades o fuerzas conscientemente coordinadas de dos o más personas” (p. 30), aún cuando Marx no estableció una definición de organización, se recupera la idea de la praxis o actividad humana.

Mientras Etzioni la establece como “unidades sociales (o agrupamientos humanos) contruidos y reconstruidos de forma deliberada para buscar metas específicas” (p. 31), Scott la define así:

Colectividades que se han establecido para la consecución de objetivos relativamente específicos a partir de una base más o menos continua. No obstante, queda claro que las organizaciones tienen características distintivas aparte de la comunidad y específicamente metas. Estas incluyen fronteras relativamente fijas, un orden normativo,

niveles de autoridad, un sistema de comunicaciones y un sistema de incentivos que permite que varios tipos de participantes trabajen juntos en consecuencia de metas comunes (p. 31).

Hall (1996) precisa que la organización es:

Una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías, esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad (p. 33)

Se pueden encontrar diversas formas de clasificar o establecer una tipología de las organizaciones, desde tradicionales (lucrativa o no lucrativa), por su sector (educativa, salud, etc.), clasificaciones intencionales o especiales, tipo de función o meta (de producción, metas políticas, integrativa y de mantenimiento de patrones, la que busca la persistencia social a través de actividades educativas o culturales). Otra perspectiva es la de Etzioni, Bau y Scott, con la subordinación como base de su sistema, por otra parte Mintzberg (1979) establece un enfoque bajo la estructura de la respuesta a las contingencias que enfrentan las organizaciones (simple, mecánica, burocracia profesional, forma divisional y adhocracia) (Hall, 1996).

El análisis de las organizaciones posiblemente se puede realizar por tres ámbitos: individuo-grupo (nivel psico-social, tomando como características de las organizaciones: el contexto, el investigador se enfoca en el impacto sobre las actitudes del comportamiento de los individuos), organizaciones (con sus subunidades y sus componentes analíticos) y el nivel social (relación de

un organización con el medio ambiente) (Barba y Solís, 1999). Los elementos que se distinguen en las organizaciones se muestran en la tabla 1

Tabla 1

Elementos Notables de la Organización		
Estructura social	Modelos y regularidades entre los individuos que integran la organización	Estructura normativa (valores, normas y roles) Estructura de comportamiento (define el proceder en las actividades, interacciones y sentimientos)
Actores sociales	Personas que proporcionan contribuciones a cambio de una gratificación	
Fines	Condiciones que buscan los individuos a través del desempeño	
Tecnología	Equipo mecánico y conocimiento técnico aplicado hacia la transformación	In-puts Out-puts
Medio ambiente	Espacio específico, tecnológico, cultural y de ambiente social	

Elaboración propia a partir de Barba y Solís (1999)

Elementos de la Organización

Los elementos expuestos en la tabla 1 de la organización son: la estructura social, actores sociales, fines, tecnología y medio ambiente, también contiene dos definiciones de la organización: 1. Deferente como sistema cerrado (orientado a un fin específico) y 2. Como sistema abierto (con sistemas interdependientes), aunado a una diversidad de modelos teóricos y metáforas (mecánica, orgánica y cultural) en el desarrollo de la teoría de la organización (Barba y Solís 1999).

La estructura organizacional se refiere a la distribución de las personas, implicando la división de trabajo mediante rangos o jerarquías apoyados de normas que especifican la posición, Meyer y Rowan (1977), la perciben como “un mito creado por las demandas sociales” (Hall, 1983, p. 53), las funciones de la estructura organizacional son: producir resultados, alcanzar los objetivos organizacionales, garantizar que los individuos se adapten a la organización, medio para ejercer el poder y tomar decisiones. Asociado a la estructura se encuentra el factor tamaño con sus cuatro componentes (capacidad física, personas que tiene la organización, insumos productos y activos netos), el factor tecnológico, el ambiental y el factor estratégico de selección (Hall, 1983).

La complejidad como característica de la estructura puede definirse como “grado de conocimientos requeridos para producir el resultado de un sistema” (Hall, 1983, p. 78 que refiere a Price, 1968), esta tiene efectos en: el comportamiento de las personas que pertenecen a la organización, en los procesos de organización y en las relaciones entre la organización y su ambiente, los elementos que identifican a la complejidad son: diferenciación horizontal (subdivisión de tareas), diferenciación vertical o jerarquía (posiciones entre los altos ejecutivos y empleados productivos, con autoridad distribuida conforme al nivel de jerarquía) y dispersión espacial (diferenciación vertical u horizontal).

Otra característica estructural es el grado de formalización que determina el comportamiento de los individuos en la organización y a las perspectivas de quienes toman decisiones. Cuando un individuo es capaz de ejercer un juicio la formalización es baja, cuando existe una gran cantidad de reglas para guiar el comportamiento la formalización es alta, entonces, la formalización es un mecanismo de control de los individuos mediante reglas que prescriben la toma de decisiones. La centralización es otra característica estructural referente a la distribución de poder en las organizaciones lo que confiere el derecho a tomar decisiones (Hall,1983).

Las características estructurales son el tamaño y la complejidad aunadas al medio ambiente, las características individuales están relacionadas con la innovación, mientras que la formalización propicia bajos niveles de cambio ocasionando bajos niveles de iniciativas (Hall, 1983).

2.1. Aproximación a la Teoría de la Organización y a los Estudios Organizacionales

El estudio del fenómeno organizacional es analizado en la Teoría de la Organización que propicia su comprensión bajo marcos teóricos con un carácter positivista, funcionalista y pragmático, lo que respalda el desarrollo de los Estudios Organizacionales, recuperándola críticamente podemos decir que comprende: la cultura, identidad organizacional, poder, análisis estratégico, ambigüedad, nuevo institucionalismo, ecología organizacional, aprendizaje y conocimiento y psicoanálisis en las organizaciones. Las líneas de investigación de los estudios organizacionales son: antropología de las organizaciones, análisis posmoderno de las organizaciones, organizaciones posmodernas, transferencia de modelos organizacionales y cambio organizacional usando métodos cualitativos y estudios de caso (Ramírez et al., 2011).

Es considerada por algunos autores la administración Científica (taylorismo/fordismo) como punto de partida para el desarrollo de la Teoría de la Organización que estableció la mejor forma de realizar una tarea (Taylor, 1961) con cambios notables a nivel individual, descalificación del obrero, procesos productivos, aumento de la eficacia y la productividad, nueva forma de organización, consumo y producción en masa (De la Rosa, 2002).

Con el ambiente taylorista/fordista de un capital industrial, bajo la práctica del time is money surgen las Relaciones Humanas en 1930 con el mismo objetivo para hacer más eficientes los niveles de producción pero con mejores condiciones ambientales introduciendo la variable hombre en el análisis, el papel del administrador para equilibrar el avance técnico y la inestabilidad social, la importancia del grupo y el análisis de la organización como sistema autorregulado (De la Rosa, 2002).

El punto de referencia de la Teoría de la Burocracia es la noción de poder de Weber, representada por una forma específica de poder como dominación caracterizada por encontrar obediencia, la burocracia es un tipo de dominación legal-racional siendo la forma más moderna de organización sustentado en el deber profesional especializado, el sistema de reglas y el sistema jerárquico (De la Rosa, 2002).

Bajo otra perspectiva, la Escuela del Comportamiento con Simon estudia la decisión o toma de decisiones visualizando la organización como un sistema de decisiones que guían el actuar de esta. Como ruptura de las escuelas y teorías anteriores en la década de 1960 surge el movimiento de la Contingencia con interés en la estructura de la organización (De la Rosa, 2002).

Por otro lado, la teoría de la Contingencia se identifica en la década de los setentas como un enfoque de la Teoría de la Organización, donde la organización afronta desafíos derivados del

medio ambiente, reconociéndose como un sistema abierto con interés en la eficacia, ajustando sus estructuras a los requisitos ambientales anexando sistemas racionales, lo que marcó el principio de la metáfora orgánica, considerando a las organizaciones como sistemas vivos con desarrollo en el medio ambiente e interpelación para su supervivencia (Barba y Solís, 1999).

Thompson (1967) es un representante del enfoque de la contingencia, reconoce la importancia del ambiente para la estructura y el performance de las organizaciones. Algunos trabajos teóricos se posicionan hacia las variaciones de las estructuras organizacionales, otros autores representativos son Udy (1959), Woodward (1965), Pugh (1969), Blau (1979) y Lawrence y Lorsch (1967) al plantear que los ambientes distintos (con incertidumbres y tasas de cambio) tienen demandas más exigentes aunado a la exposición a mayor variedad de ambientes, se crearán estructuras diferentes de acuerdo a sus necesidades, lo que podría aumentar el conflicto de los participantes en la organización, propiciando utilizar más recursos y estrategias para el diseño de actividades y la resolución de conflictos (Barba y Solís, 1999).

Finalmente, las nuevas Relaciones humanas proponen un acercamiento al hombre mediante la motivación, estableciendo un balance entre las necesidades humanas y los requerimientos organizacionales (De la Rosa, 2002).

Entre la Teoría de la Organización y los Estudios Organizacionales se forma una complementaria que admite la generación de conocimientos permitiendo el desarrollo de la Teoría de la Organización hacia los Estudios Organizacionales, lo que habilitó la Planeación Estratégica como una propuesta conceptual, relacionada con las escuelas del comportamiento y de la contingencia de la Teoría de la Organización. La escuela del comportamiento estableció las bases del proceso estratégico, mientras la teoría de la contingencia permitió el desarrollo del análisis FODA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) lo que conformó el análisis del

ambiente en las organizaciones. La teoría de la contingencia determina que “las organizaciones deben adecuarse a su ambiente a riesgo de perecer” (Ramírez, Vargas y De la Rosa, 2011, p. 25).

La administración estratégica logra progresar con el desarrollo del Aprendizaje y conocimiento Organizacional, el cambio organizacional, la cultura en las organizaciones, la ecología organizacional, el nuevo institucionalismo, el poder en las organizaciones y la ambigüedad organizativa; permitiendo reconocer la importancia de la cultura organizacional, las relaciones de poder para lograr una estrategia, asociando el concepto de estrategias a la organización inteligente, concluyendo que estas son aquellas que aprenden a desarrollar estrategias que favorecen el aprendizaje organizacional, lo que convierte en vínculo generador de conocimiento a la Teoría de la Organización (TO) y los Estudios Organizacionales (EO), pues sin este no se desarrollarían (Ramírez, Vargas y De la Rosa, 2011), así la TO y los EO ayudan a comprender el fenómeno organizacional desde diferentes perspectivas (De la Rosa y Contreras, 2007).

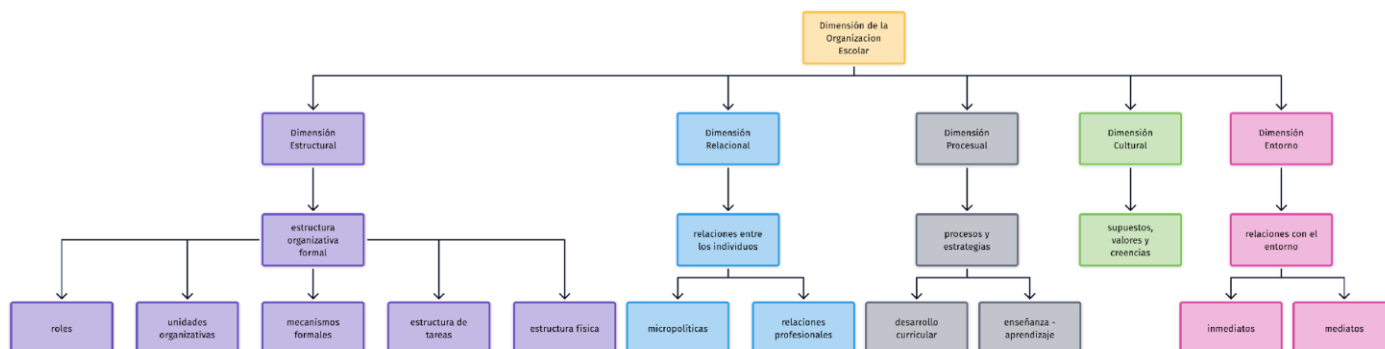
2.1.1. La Escuela como Organización

La comprensión de la escuela como organización se ha efectuado gracias a la teoría de la organización, ayudando a entender conceptualizaciones como: la autonomía, la autoridad, la profesionalidad y la toma de decisiones considerando a las escuelas como un sistema burocrático (Bardisa, 1997).

La escuela contiene diferentes dimensiones y elementos, los que permiten ocurran procesos curriculares y de enseñanza consintiendo las labores docentes y el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos donde el curriculum es el núcleo de la organización escolar, González, (2009) menciona las dimensiones de la organización escolar como se muestran en la figura 3

Figura 3

Dimensión de la Organización Escolar



La dimensión estructural se refiere a los roles que se desempeñan en la estructura que le confiere estabilidad y continuidad, guiando la división de trabajo y los mecanismos de funcionamiento, los elementos que lo establecen son: los papeles con sus tareas y

Elaborado a partir de González (2009)

responsabilidades, las unidades organizativas, mecanismos formales (para la toma de decisiones, la comunicación y coordinación), la estructura de tareas y la infraestructura de la escuela (González, 2009). Portela (2009) la define como “el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, consiguiendo luego la coordinación de las mismas” (p. 42), estableciendo el orden jerárquico con base en la autoridad que caracteriza a las organizaciones, una vez divididas las tareas es preciso coordinar su control mediante jerarquías de autoridad

Los miembros de la escuela constituyen interacciones que forman la dimensión relacional conformando la vida social y académica del centro; para entender esta dimensión se requiere analizar las relaciones de micropolíticas (planos de poder en las relaciones informales que promueven ideologías) y las relaciones profesionales, lo que propicia valores y creencias que predominan en la escuela, la dimensión de procesos está marcada por el desarrollo curricular y de enseñanza aprendizaje que no ocurre al margen de los valores supuestos y creencias de la escuela que se encuentran en la dimensión cultural donde los individuos generan los modos de entender y actuar en diferentes sucesos, mientras que la dimensión entorno recalca la interacción con las expectativas, necesidades, demandas del exterior desde el marco inmediato (padres, profesores, comunidad, etc.) o mediatos (economía, política o cultura) (González, 2009).

Las organizaciones se caracterizan por metas que proporcionan sentido, siendo variadas tanto cualitativamente como cuantitativamente, otra característica es la dificultad para consensuar y establecer los propósitos de manera conjunta, en algunas ocasiones no preceden la acción, siendo establecidas después de efectuar el procedimiento, lo que dificulta determinar a dónde se dirige el centro escolar (González, 2009).

El término tecnología se utiliza para a los procesos sistematizados en la organización, en el proceso de la enseñanza aprendizaje no se cuenta una una sola tecnología, es necesario adaptarse a la diversidad y variabilidad, por lo que las acciones son un tanto ambiguas pues dependen de las necesidades de los estudiantes, generando que las reglas de actuación no funcionen (González, 2009).

En las relaciones de los centros escolares confluyen varios aspectos, aunque es una institución participativa, pero cambiante por los grados de participación, el movimiento de los integrantes y el aislamiento profesional afectan las relaciones entre docentes. Se ha señalado a las

organizaciones escolares como sistemas débilmente articulados puesto que no hay tecnología que conecte a toda la organización y las posiciones de autoridad son débiles, generando una desconexión entre medios y fines, luego entonces, las características de las organizaciones escolares versan en: metas variadas y múltiples, problemática en la tecnología, tendencia al celularismo y una débil articulación (González, 2009). Las organizaciones educativas proveen lo necesario para el control y coordinación de actividades lo que está relacionado con un ambiente complejo y diferenciado (Hall, 1983).

2.2. El Conocimiento a Partir de las Organizaciones

El concepto de conocimiento es un recurso importante en las organizaciones pues implica la distribución de recursos, cambia la naturaleza de las decisiones, se desarrollan nuevas relaciones de trabajo y enfatiza en el contexto social con la necesidad de compartir el conocimiento (Segarra y Bou, 2005), Nonaka (1999) lo considera como “la unidad analítica básica necesaria para explicar el comportamiento de las empresas” (p. xii), a lo largo del tiempo se han propuesto diferentes construcciones sobre este concepto como los que se muestran en la tabla 2

Tabla 2

Autores	Año	Concepto
Nonaka y Takeuchi	1995	Desde la epistemología tradicional el conocimiento es estático y formal, centrándose en la verdad, con naturaleza estática
		Proceso humano dinámico en busca de la verdad con naturaleza activa, representada por compromisos con valores individuales

Desde la dimensión ontológica existen niveles de análisis del conocimiento (individual, grupal, organizacional e interorganizacional)

- Venzin 1998 Desde la epistemología cognitiva (considerando las principales actividades para el desarrollo de conocimiento: la identificación, recogida y difusión de la información), conexionista (redes establecidas en la comunicación) y constructiva (centrada en la interpretación de la información)
- Brown y Duguid 1998 El conocimiento es producido y mantenido colectivamente mediante comunidades de práctica, estableciendo el know how para poner al know that en práctica.
- Teece 1998 El conocimiento está en acopios individuales y colectivos asentado en la experiencia y habilidades de las personas, las organizaciones permiten el conocimiento facilitando la estructura y recursos
- Tsoukas y Vladimirov 2001 El conocimiento es la capacidad de realizar distinciones en relación al contexto, así el conocimiento organizacional es cuando los individuos realizan distinciones sobre el contexto y actúan

Elaborado a partir de Segarra y Bou, (2005)

El Concepto de Conocimiento

El conocimiento en la organización es un elemento intangible presente en los procesos de la organización siendo posible su gestión, movilidad, transformación, almacenamiento o aplicación para convertirlo en un activo estratégico (Segarra y Bou, 2005), algunas de las clasificaciones sobre los tipos de conocimiento se muestran en la tabla 3

Tabla 3

Autor	Año	Tipo de conocimiento
Blackler	1995	Conocimiento cerebral (embrained) Conocimiento corporal (embodied) Conocimiento incorporado en la cultura (encultured) Conocimiento incrustado en las rutinas (embedded) Conocimiento codificado (encoded)
Nonaka y Takeuchi	1995	Conocimiento armonizado (de tácito a tácito) Conocimiento conceptual (de tácito a explícito) Conocimiento operacional (de explícito a tácito) Conocimiento sistémico (de explícito a explícito)
Spender	1996	Conocimiento consciente (explícito e individual) Conocimiento objetivo (explícito y social) Conocimiento automático (implícito e individual) Conocimiento colectivo (implícito y social)
Teece	1998	Conocimiento tácito/ Conocimiento codificado Conocimiento observable/ Conocimiento no observable en su uso Conocimiento positivo / Conocimiento negativo Conocimiento sistémico/ Conocimiento autónomo

Zack	1999	Conocimiento declarativo Conocimiento de procedimiento Conocimiento casual
De Long y Fahey	2000	Conocimiento humano Conocimiento social Conocimiento estructurado
Nonaka et al.	2000	Activos de conocimientos basados en la experiencia Activos de conocimiento conceptual Activos de conocimiento sistemático Activos de conocimiento basado en las rutinas
Alavi y Leidner	2001	Conocimiento tácito Conocimiento explícito Conocimiento individual Conocimiento social Conocimiento declarativo (know-about) Conocimiento de procedimiento (know-how) Conocimiento causal (know-why) Conocimiento condicional (know-when) Conocimiento relacional (know-with) Conocimiento pragmático

Clasificaciones sobre tipos de conocimiento tomada de Segarra y Bou, (2005, pág.180)

Clasificación Sobre Tipos de Conocimiento

Blackler (1995) desde el aprendizaje organizativo describe el conocimiento cerebral (conjunto de habilidades conceptuales y cognitivas), el conocimiento corporal (relacionado con la acción orientada siendo parcialmente explícito), el conocimiento incorporado en la cultura

(procesos para realizar comprensiones compartidas), conocimiento incrustado (persistente en rutinas) y el conocimiento codificado (expresado en signos y símbolos) (Segarra y Bou, 2005).

Mientras Nonaka y Takeuchi (1995) establecen el conocimiento armonizado, conocimiento sistemático, conocimiento conceptual y conocimiento operacional procedentes de la correlación entre el conocimiento tácito y explícito con diferentes patrones de creación y de expansión de conocimiento en las organizaciones, el modelo de creación de conocimiento se observa en la conversión de tácito a explícito o de explícito a tácito, en el conocimiento armonizado es a partir de modelos mentales aunados a habilidades técnicas compartidas en tanto, el conocimiento operacional recoge los resultados con la interiorización de lo experimentado (Segarra y Bou, 2005).

Spender (1996) presenta dos dimensiones tácito-explícito e individual-social, destacando el carácter tácito (asociado a la experiencia), explícito (como saber sobre), individual (transferencia mediante personas) y social (incorporado a rutinas, normas y cultura). El conocimiento consciente confiere una mayor codificación y transmisión, el conocimiento automático se encuentra en las habilidades del individuo, el conocimiento objetivo es de naturaleza organizacional y el conocimiento colectivo se refleja en las rutinas organizacionales (Segarra y Bou, 2005).

Zack (1999) explica el conocimiento declarativo como aquel que describe algo, otorgando las bases para una adecuada comunicación y medio para compartir el conocimiento, el conocimiento de procedimientos permite una mayor coordinación y el conocimiento causal posibilita estrategias para alcanzar objetivos (Segarra y Bou, 2005).

Long y Fahey (2000) mencionan el conocimiento humano (representado en lo que las personas saben y hacen, comprendiendo el conocimiento tácito y explícito, pudiendo presentarse como aprendizaje físico o cognitivo), el conocimiento social (basado en conocimiento tácito,

compuesto por las normas culturales siendo la suma de conocimientos individuales) y el conocimiento estructurado (conocimiento explícito incorporando reglas, rutinas y sistemas organizacionales) (Segarra y Bou, 2005).

Nonaka (1999) especifica el conocimiento basado en la experiencia como un conocimiento tácito donde las habilidades son adquiridas mediante la práctica, el conocimiento conceptual es explícito construido mediante imágenes, símbolos y lenguaje, conocimiento sistemático expresado en manuales por lo que es de carácter explícito y el conocimiento basado en las rutinas es un conocimiento tácito reflejado en las rutinas como la cultura organizacional, siendo factores intangibles como: creencias, puntos de vista y valores .

Desde otra perspectiva el conocimiento puede codificarse para transformarse en conocimiento, por lo tanto explícito y fácil de entender, para poder ponerlo al alcance de los individuos por lo que el conocimiento tácito no ha sido codificado, estando formado por elementos cognitivos y conductuales (Zeballos, 2005), el conocimiento tácito se puede clasificar en social (relacional), somático y colectivo, aprendido mediante el ejemplo y práctica siendo evidente en el hacer del individuo, mientras el conocimiento tácito grupal es colectivo, compartido y validado siendo evidente en acciones colectivas, por lo que el conocimiento organizacional es formado por conocimientos individuales y grupales tanto tácitos como explícitos, adquiriendo las características de la organización (Diez, 2016).

Diez (2016) refiere a Collins (2010) mencionando que el conocimiento tácito relacional o débil se forma en las relaciones sociales, el conocimiento tácito somático o medio se vincula a la conducta o comportamientos para resolver una situación, mientras que el conocimiento tácito colectivo o fuerte dado por la interacción social, en tanto que para Nonaka y Takeuchi (1999) el conocimiento tácito tiene dos dimensiones: la técnica (con habilidades no formales expresando en

el saber-como) y la dimensión cognoscitiva (con esquemas, modelos mentales relacionado con el saber-que), siendo el conocimiento tácito la base del conocimiento explícito que se puede expresar con palabras, números y puede compartirse siendo racional, secuencias y digital.

Nonaka (1994) argumenta que la dimensión ontológica del conocimiento es el grado de difusión, socialización e integración del conocimiento y esta forma puede ser personal (individual) estableciéndose en la mente del individuo pudiendo ser tácito o explícito, permitiéndole actuar; social (grupal) surgiendo el conocimiento de una experiencia colectiva posibilitando la comunicación, reflexión coordinada, el pensamiento, la planificación, las decisiones y acciones; por último el conocimiento organizacional (como una acción del colectivo) dedicándose a la creación almacenamiento, transferencia y aplicación (Diez, 2016).

Las características del conocimiento tácito grupal son: 1. Interacciones sociales (creencias compartidas y justificadas entre los miembros); 2. Arraigo en la acción (el conocimiento se observa en la práctica colectiva); 3. El todo es más que la suma de las partes (se encuentra una interpelación y coordinación dinámica que supera las fortalezas y debilidades de los individuos); 4. Cultura, normas y rutinas (ideas, valores, sentido y emociones que el grupo desarrolla); 5. Capacidad de acuerdo (desarrollo en común de metas y rutinas) y 6. Reducción y respuesta a la incertidumbre (el grupo crea la capacidad de improvisar) (Diez, 2016)

Se han planteado diferentes propuestas para la gestión del conocimiento. Winter (1987) realiza una con seis dimensiones: conocimiento tácito y articulado, facilidad de la enseñanza del conocimiento, articulación de conocimiento o no, comprender la aplicación del conocimiento, grado de complejidad y grado de dependencia que mantiene un conocimiento con otros sistemas de conocimiento. Reed y Defillippi (1990) mencionan características para aprender haciendo, lo

que describe las competencias utilizadas para la producción del conocimiento (Segarra y Bou, 2005).

Al referirse a la gestión del conocimiento se retoman preguntas como ¿qué es lo que se sabe? ¿Cómo aprovecharlo y administrarlo?. En la historia se pueden encontrar momentos donde es utilizado el conocimiento como recurso: la agrícola (con su trabajo en la tierra), la industrial (siendo el capital la fuente primaria) y la era del conocimiento (siendo este un agente de producción), para que el conocimiento sea un recurso estratégico debe ser importante para la organización, además de: controlable, durable, difícil de identificar, plagiar y reemplazar y ser transferible (Zeballos, 2005).

En 1945 Frederich von Hayek marca el conocimiento implícito y su importancia en conjunto a su contexto, concibiendo el proceso del conocimiento individual y su movilización social, en 1952 Joseph Shumpeter recalcó la prioridad de combinar el conocimiento explícito para el surgimiento de nuevos productos, en 1982 Nelson & Winter mencionan a las organizaciones como el conjunto de conocimientos específicos con características de acuerdo a la institución formadas por patrones y rutinas. La administración científica tuvo la intención de transformar las habilidades implícitas en conocimiento, la escuela de las relaciones humanas contempló los factores sociales, Chester Barnad (1938) mostró interés en el conocimiento conductual, considerando esencial para la administración los procesos mentales lógicos y no lógicos (Zeballos, 2005).

Herbert Simon (1945) trabajó sobre la teoría sobre toma de decisiones considerando el conocimiento tácito como ruido pugnando a la simplificación y eliminación de la ambigüedad (Zeballos, 2005). Nonaka (1994) establece la teoría de creación del conocimiento mediante la interacción del conocimiento tácito y explícito así como la transferencia a nivel individual, grupal,

organizacional e interorganizacional, con sus cuatro patrones para crear conocimiento (socialización, combinación, externalización e internalización). Mientras Spender (1996) en base al carácter implícito o explícito propone la clasificación del conocimiento organizacional obteniendo cuatro tipos: consciente, objetivo, automático y colectivo (Segarra y Bou, 2005).

Cabe resaltar la definición conceptual de Nonaka sobre conocimiento:

El conocimiento se considera la unidad analítica básica para explicar el comportamiento de las empresas. Se clasifica el conocimiento humano en dos tipos. El primero es el conocimiento explícito que se puede expresar a través del lenguaje formal, incluso enunciados gramaticales, expresiones matemáticas, especificaciones, manuales, etc. Dicho conocimiento puede ser transferido fácilmente de un individuo a otro y domina la tradición filosófica occidental. Sin embargo, debemos decirlo el segundo tipo de conocimiento, el tácito es más importante aunque resulta difícil de enunciar mediante lenguaje formal ya que se trata de lo aprendido gracias a la experiencia personal e involucra factores intangibles como las creencias, el punto de vista propio y los valores (Nonaka, 1999, p. xii).

2.2.1. Aprendizaje Organizacional y la Teoría de la Acción

Al visualizar la gestión centrada en los procesos se encuentra la gestión del aprendizaje, que es “un proceso de aprendizaje de adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno” (Casassus, 2000, p. 5).

La noción de Aprendizaje Organizacional aparece en los años 70's, la cual fue rechazada por los científicos sociales; la teoría del aprendizaje organizacional elaborada por Chris Argyris y Donald Schön enriqueció su naturaleza educativa de acción social con los aportes de John Dewey (1904) y la contribución de la investigación acción de Lewin (1949), así Argyris y Schön (1978), con un cuerpo teórico impregnado de relevancia y sentido, perciben el aprendizaje organizacional como un proceso que emana y supera la mente individual, configurándose una mente grupal o mente colectiva (estructuración establecida mediante la estructuración y reestructuración por los individuos mediante actividades para contribuir, representar y subordinar en un campo socialmente formado) (Perlo y De la Riestra, 2005).

En el análisis del aprendizaje organizacional se encuentran dos perspectivas, la prescriptiva y la especializada; la primera se enfoca hacia la práctica desde la posición de los consultores con enfoque para el mejoramiento continuo, la adquisición de competencias, el planeamiento estratégico, implementación del cambio organizacional, adaptar e innovar en las organizaciones descuidando las dificultades para realizar el proceso como el juego de poder y control, normatividades, ideas y valores culturales que influyen el intercambio social (Perlo y De la Riestra, 2005).

El aprendizaje organizacional ha recibido mayor atención dentro de los estudios organizacionales identificando las características que tienen las organizaciones para aprender, adaptarse y cambiar, algunas de las propuestas se observan en la tabla 4

Tabla 4

Autor	Enfoque sobre el Aprendizaje Organizacional	Características/observaciones
--------------	--	--------------------------------------

Peter Senge (1990)	Aprender a aprender: organización que posee no solo capacidad adaptativa, sino generativa, que es la habilidad de crear alternativas	Identifica 5 disciplinas que una organización que aprende debe poseer. Aunque estos principios se pueden utilizar como pautas valiosas en el trabajo hacia el aprendizaje organizacional
Pedler, Burgoyne y Boydell (1991)	Aprendizaje: la organización que facilita el aprendizaje en todos sus miembros y continua auto transformación, en orden de conseguir objetos estratégicos	Identificaron 11 áreas importantes para que se dé el aprendizaje organizacional. Las áreas se extrapolan conceptualmente, lo que dificulta la evaluación y el desarrollo de instrumento
Goh (1998)	Estratégico: requiere entender las estrategias internas que diseccionan la construcción del aprendizaje	La perspectiva estratégica acentúa el nivel macro y descuida así algunos comúnmente identificados de una organización que aprende tales como el aprendizaje individual o continuo
Watkins y Marsick (1993, 1996, 1999)	Integrador: un aprendizaje continuo y autotransformador, estratégico utilizados en los procesos integrados paralelamente con el trabajo	Identificaron siete distintas dimensiones correlacionadas en las organizaciones que aprenden: y las agrupan en categorías de individuo, equipos y de la organización

Nota: Investigación en el área del Aprendizaje Organizacional tomada de Mayorca (2007, p. 150)

Investigaciones en el Área del Aprendizaje Organizacional

Por otro lado, la perspectiva especializada muestra la desconfianza de atribuciones positivas del aprendizaje organizacional desde la óptica de los académicos, preguntándose cómo ocurre el aprendizaje, configurando tres nociones donde el aprendizaje paradójico y sin significado es un

concepto teórico significativo, cuestionando el beneficio y la consideración de la organización como sistema político con pocas posibilidades de realizar acciones eficaces para aprender (Perlo y De la Riestra, 2005).

Perlo y De la Riestra (2005) citan a Argyris (2001) que establece: “el aprendizaje organizacional tiene lugar cuando los individuos dentro de una organización experimentan una situación problemática e investigan dentro de ella en nombre de la organización” (p. 421). Es así como la exclusión o las barreras didácticas son áreas de oportunidad que requieren de un aprendizaje organizacional para implementar estrategias adecuadas y alcanzar la inclusión educativa.

La idea de que la organización aprende parte de la premisa que puede cambiar y mejorar, implicando a todos los individuos, trabajando y desarrollando habilidades conjuntamente; en el centro escolar la comunicación cobra sentido al interpretar mensajes y compartir significados desde los niveles interpersonal, intergrupales o interorganizativos, la comunicación organizativa puede utilizarse para gestionar un cambio en la escuela, respondiendo a modificaciones externas o presiones, lo que establece procesos de comunicación para desarrollar metas, promover el diálogo y la reflexión generando los momentos adecuados para la interacción (Nieto, 2009). Aquellas organizaciones que tienen la capacidad de adaptarse y cambiar son las que aprenden a aprender (Román, 2010).

Algunos de los elementos que caracterizan a las organizaciones que aprenden se observan en la figura 4

Figura 4*Características de las Organizaciones que Aprenden*

Elaborada a partir de Roman (2010)

Algunas de las características de las organizaciones que aprenden son: la capacidad de crear, adquirir y transmitir el conocimiento, a partir de nuevos conocimientos y aportes modifica su comportamiento, las ideas impactan a toda la organización, uso de estrategias específicas para alcanzar el aprendizaje, afinar actividades desde el conocimiento y comprensión de las mismas,

todos los miembros participan de manera individual o colectiva, el aprendizaje organizacional involucra su historia y es transmitida a los nuevos miembros, claridad en la visión, aprende de sí misma o de la experiencia de los otros y tiene la capacidad de construir su futuro (Román, 2010).

La teoría de la acción fue elaborada por Argyris y Schön para explicar el cambio y el aprendizaje organizacional, parte de que los individuos representen el ambiente y las posibilidades para lograr la meta, los elementos se representan de manera simbólica como: $A = (S_0, S_{n1}), (S_1, S_2, \dots, S_{n-1})S_n$, donde A es la acción, S_0 es la necesidad de acción, S_{n1} es el sustituto ideal de ese estado de cosas, $(S_1, S_2, \dots, S_{n-1})$ son los pasos para sustituir S_0 por S_{n1} y S_n es el resultado de la acción, por lo tanto una acción es equivalente a la relación del estado inicial y el estado final deseado con una serie de actos intermedios, entonces las acciones deliberadas están ligadas a la teoría de acción que la determina (Sulbarán, 2001).

Se aprecian dos perspectivas de la teoría de la acción: la teoría explícita desde la óptica individual donde los supuestos y valores guían la conducta del individuo y la teoría en uso siendo la que se practica guiando la conducta observada con dos modelos teóricos: el modelo I la teoría de uso inhibe los cambios con la revisión de valores y normas que rigen a la organización, actuando bajo el enfoque psicológico sobre el cambio organizacional con un acentuado individualismo, los miembros son considerados como objetos mientras los directivos son los arquitectos del cambio, se da énfasis a la racionalidad suprimiendo los sentimientos lo que inhibe el aprendizaje organizacional, el modelo II se orienta al cambio estratégico y aprendizaje organizacional, con un enfoque pluralista donde los individuos de la organización pueden influir en los resultados, estimulando la participación activa, lo que reduce la resistencia (Sulbarán, 2001).

Argyris (2009) establece el concepto de aprendizaje con relación a la acción, puesto que hay un distanciamiento entre el conocimiento y lo que se requiere para actuar de forma efectiva,

por lo que es necesario aprender sobre el nuevo contexto, aun después de disminuir la brecha de conocimiento es poco probable que la acción sea idónea, por último, no se requiere el aprendizaje para actuar de forma eficaz, es necesario codificar la acción para que se pueda repetir y establecer políticas y hábitos aprobados por las culturas organizacionales, posiblemente mediante las cuatro etapas para lograr una acción efectiva: 1. La etapa previa al trabajo de creación realizando preguntas sobre la tarea, motivación o recursos necesarios, 2. Lectura literaria, 3. Formar y construir el equipo y 4. Dar ayuda permanente; con estas etapas se ayuda a los individuos a hacerse conscientes de las conductas para cambiarlas.

Mientras que Nonaka y Takeuchi (1999) mencionan que “la organización que se crea a si misma destruyendo el sistema existente de conocimientos para crear nuevas formas de pensamiento y hacer cosas” (p. 60), “crean nuevos conocimientos e información del interior al exterior para edificar tanto problemas como las soluciones y en el proceso de crear su ambiente” (p. 61), estos conocimientos se crean con la interacción de tácito a explícito en cuatro formas de conversión: socialización, exteriorización, combinación e interiorización en un espiral de conocimiento partiendo de un nivel individual hacia comunidades mayores hasta cruzar las fronteras de la organización

2.2.2. Modelo de Gestión de Conocimiento

La creación del conocimiento organizacional es el concepto que describe la capacidad de una organización para crear conocimiento, compartirlo y concretizarlo en productos, servicios o sistemas y así propiciar la innovación, puesto que el conocimiento es poder y clave para el cambio que se basa en las capacidades intelectuales y de servicio de todos los integrantes de la

organización, donde se abandone el conocimiento obsoleto y aprender a crear para alcanzar el éxito (Nonaka, 1999).

Dentro del aprendizaje organizacional confiere el desarrollo de adquisición y creación de conocimiento que tiene como base el aprendizaje individual, donde una entidad tiene el propósito de adaptarse al entorno, para lo que se consideran cuatro condiciones: considerar la cultura del aprendizaje organizacional, analizando el nexo entre compartir el conocimiento y las soluciones de las problemáticas, además de la participación de los miembros de la organización; la formación personal que contribuye a la autoeficacia y a la capacidad para compartir cogniciones, si estos son acordes a los objetivos la organización aprende; claridad estratégica, conocimiento sobre la misión visión y objetivos que contribuyen en la motivación para la construcción de un logro y el soporte organizacional que son los recursos físicos y tecnológicos que permiten compartir el conocimiento (Castañeda, 2015).

Los centros escolares son instituciones acostumbradas a trabajar con conocimientos y aprendizaje, pero como organización es difícil escuchar autonombrarse como una institución que esté en la búsqueda de un aprendizaje organizacional, pero esto no la inhibe en estar en una constante búsqueda del éxito y la solución de sus problemáticas.

La organización crea un nuevo conocimiento cuando busca una adaptación del entorno, por lo que requiere movilizar sus recursos intelectuales que sean la base de la reconfiguración (Muñoz y Sánchez, 2020). Rodríguez (2018) menciona a Nonaka y Takeuchi (1999) quienes definen la Gestión de Conocimiento así:

Es una disciplina emergente que tiene como objetivo generar, compartir y utilizar el conocimiento tácito (know-how) y explícito (formal) existente en un determinado

espacio, para dar respuestas a las necesidades de los individuos y de las comunidades en su desarrollo (p. 2).

La idea de que las organizaciones deben ser innovadoras se fundamenta en la Teoría de la Gestión del Conocimiento que establece que la información proviene del exterior para resolver problemas, la que se procesa y se utiliza para crear nuevos conocimientos y que la información del interior se utiliza para redefinir los problemas y las soluciones, dicha teoría cuenta con: una dimensión ontológica con el conocimiento creado por los individuos y solidificado en una red de conocimiento convirtiéndolo en una comunidad de interacción intra e interorganizacional y con una dimensión epistemológica con el conocimiento tácito (personal y de contexto específico, difícil de formalizar y comunicar) y el conocimiento explícito o codificado (siendo transmitido por el lenguaje formal y sistemático), entonces se adquiere el conocimiento al crear y organizar experiencias donde se involucren con el objeto (Hamel y Pérez, 2014).

El conocimiento es un activo del aprendizaje organizacional orientándose más en la dimensión explícita, desde la dimensión ontológica el conocimiento explícito y tácito es vinculado con el individuo, grupo y organización por lo que se encuentra conocimiento explícito individual, conocimiento tácito individual, conocimiento explícito grupal, conocimiento tácito grupal, conocimiento explícito organizacional y conocimiento tácito organizacional. Nonaka y Takeuchi (1999) mencionan tres elementos primordiales en la idea de conocimiento: el contexto, las relaciones y las interacciones (Diez, 2016).

Las teorías sobre el aprendizaje organizacional se orientan hacia el aprendizaje del entorno, a la adquisición del conocimiento o a la combinación de estos, desde esta perspectiva Nonaka (2000) y Argyris (1999) explican el proceso de aprendizaje organizacional considerando el cambio

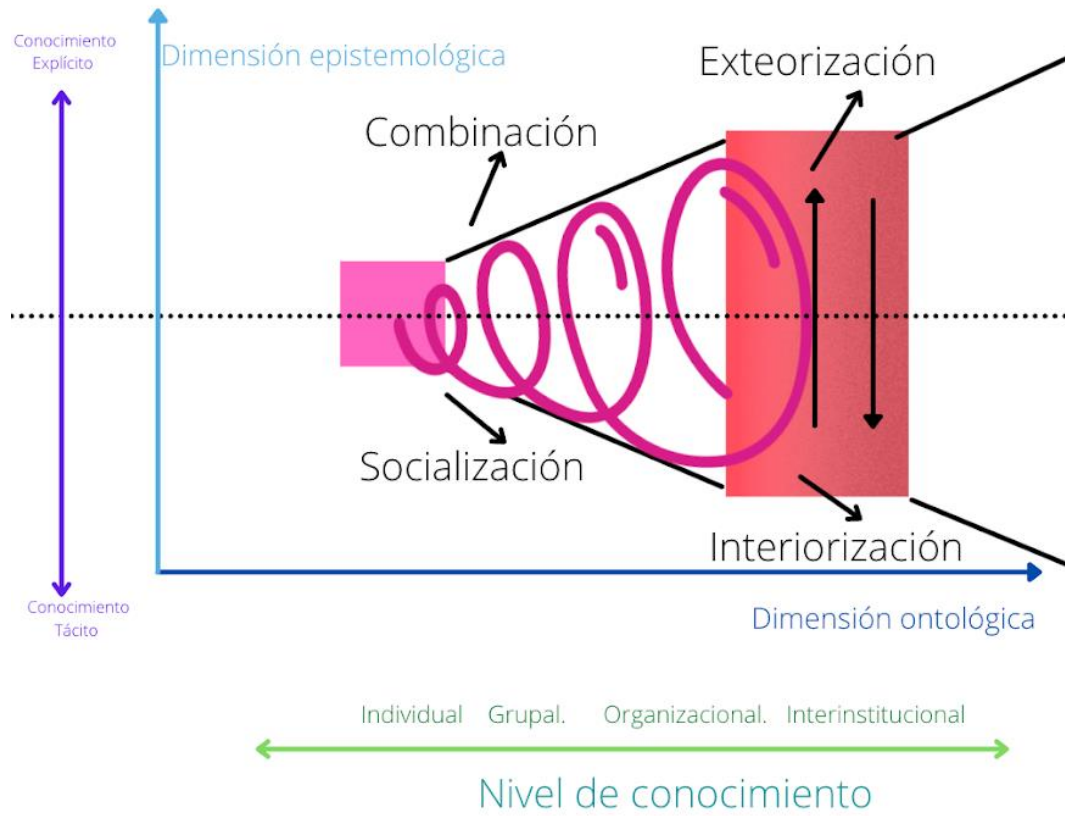
y creación de conocimiento, explicando que el individuo crea el conocimiento y lo transfiere a diferentes personas propiciando su evolución (Castaño, 2009).

Nonaka (2000) explica el ciclo de aprendizaje al lograr la innovación continua desde el conocimiento de las personas, pues el aprendizaje organizacional inicia en el individuo y debe avanzar hacia los diferentes grupos de la organización estableciendo un Ciclo de Creación de Conocimiento con la claridad entre el conocimiento explícito que puede ser fácilmente comunicado, formal, sistemático, tangible, expresado en normas, manuales y reglamentos por lo tanto al que se obedece y el conocimiento tácito que es personal y se puede dividir en dimensiones técnica (capacidades y habilidades no formales que hacen a una persona competente) y cognoscitiva (modelos mentales, esquemas, creencias y percepciones de las personas (Hamel y Pérez, 2014), el modelo se efectúa mediante la interacciones conocimiento tácito y explícito a los que se le denomina conversión de conocimiento (Castaño, 2009).

Nonaka, (2000) describe cuatro conversiones del conocimiento: Socialización de tácito a tácito donde se comparten experiencias entre los individuos, se adquiere por la observación y práctica produciendo conocimiento armonizado; Exteriorización de tácito a explícito donde el conocimiento tácito sea expresado de forma comprensible, creando un conocimiento conceptual compartiendo metáforas, anécdotas, modelos o analogías en un diálogo reflexivo; Combinación explícito a explícito, creando el conocimiento de diversas fuentes con un proceso de comunicación, difusión y sistematización, por último la Interiorización de explícito a tácito, donde el aprender haciendo permite incorporar el conocimiento explícito al tácito desarrollando el conocimiento conceptual, lo anterior se esquematiza en la figura 5

Figura 5

Espiral de Creación de Conocimiento Organizacional



Espiral de Creación de Conocimiento Organizacional tomada de Castaño (2009) que cita a Palacio (2000) p. 226

Luna (2016) refiere a Nonaka y Takeuchi que establecen la socialización como: “un proceso que consiste en compartir experiencias y, por tanto, crear conocimiento tácito tal como los modelos mentales compartidos y las habilidades técnicas. Un individuo puede adquirir conocimiento tácito directamente de otros sin usar el lenguaje” (p. 49) , la exteriorización como:

Un proceso a través del cual se enuncia el conocimiento tácito en forma de conceptos explícitos. Es un proceso esencial de creación del conocimiento en el que el conocimiento tácito se vuelve explícito y adopta la forma de metáforas, analogías, conceptos, hipótesis o modelos.... La exteriorización se observa típicamente en el proceso de creación de conceptos y es generada por el diálogo o la reflexión colectiva (p. 50).

La interiorización como:

Un proceso de conversión del conocimiento explícito en conocimiento tácito y está muy relacionado con el “aprendiendo haciendo”. Cuando las experiencias son internalizadas en la base del conocimiento de los individuos, a través de la socialización la exteriorización y la combinación, en forma de modelos mentales compartidos y Know how técnico se vuelven activos muy valiosos (p. 50).

Por último la combinación:

Es un proceso de sistematización de conceptos con el que se genera un sistema de conocimiento. Esta forma de conversión de conocimientos implica la combinación de distintos cuerpos de conocimiento explícito: Los individuos intercambian y combinan conocimiento a través de distintos medios tales como documentos, juntas, conversaciones por teléfono o redes computarizadas de comunicación: La reconfiguración de la información existente que se lleva a cabo clasificando, añadiendo, combinando y categorizando el conocimiento explícito (como en las bases de datos de computadoras), puede conducir a nuevo conocimiento (p. 50).

El ciclo de creación del conocimiento está presente en las escuelas: la socialización sin la necesidad del intercambio verbal, los docentes observan las prácticas de sus pares y estos deciden si les puede funcionar algo de ellas, o cuando a nivel zona o escuela se comparten prácticas exitosas donde el grueso de los docentes las observen y se pueda aprender a través de ellas; la exteriorización se presenta cuando el docente comparte las experiencias, desde la plática en los pasillos, donde se intercambian las estrategias o tips que se utiliza con un grupo o alumnos, hasta llegar a una permuta de ideas más detalladas en las juntas de consejo técnico para buscar la construcción de algún proyecto; la combinación con el sistema de entrenamiento formal que proporciona la Autoridad Educativa con sus cursos o talleres y la Interiorización el aprender haciendo llevando a la práctica docente todo el bagaje que se construyó.

Nonaka y Takeuchi (1999) mencionan cinco condiciones para la creación del conocimiento organizacional que son: 1. Intención (las aspiraciones o metas de una organización apoyadas por sus miembros), 2. Autonomía (en individual actuar con soberanía en medida de lo posible), 3. Fluctuación y caos creativo (interacción de la organización y el ambiente externo conjunta a ruptura

de rutinas y hábitos lo que genera una crisis), 4. Redundancia (sobreexposición de la información, entendido como aprendizaje por entrometimiento, facilitando el intercambio entre jerarquías) y 5. Variedad de requisitos (diversidad interna para superar problemas).

En los centros escolares la intención se refleja en las metas institucionales, la autonomía en la planeación de clase donde cada docente decide cual es el mejor medio para que sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados; la fluctuación a cada centro escolar la caracteriza cual es el punto de quiebre que los ha obligado a romper sus rutinas, como pudo ser en forma generalizada, el continuar en educación básica brindando atención a distancia en el tiempo de aislamiento provocado por la pandemia por la COVID 19, y la redundancia con la sobreexposición de información, ese acceso fácil y pertinente que tiene cada institución ya sea de un acuerdo, proyecto o características de los alumnos.

La creación de conocimiento organizacional inicia en el individuo y se transfiere a los grupos como un proceso dinámico y continuo por lo que es un proceso en espiral (Castaño, 2009). Hamel y Pérez (2014) mencionan que el modelo integral de creaciones de conocimiento organizacional consta de cinco fases:

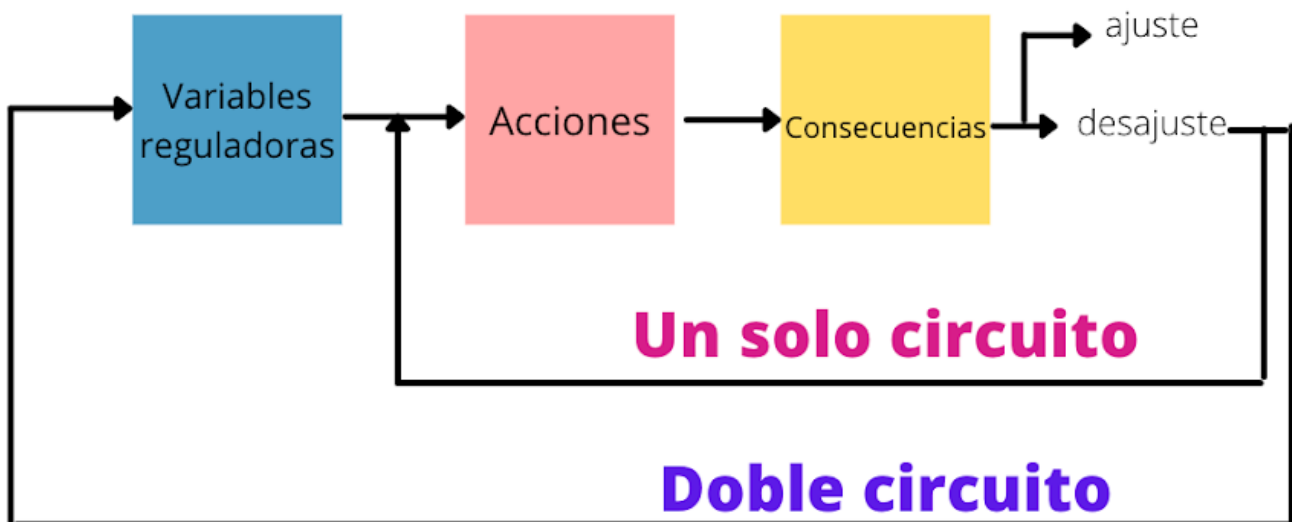
La primera fase confiere compartir conocimiento tácito, que es una fuente abundante de conocimiento desde la experiencia personal pero difícil de comunicar, por lo que la organización provee de espacios y tiempos a la interacción para compartir experiencias, trabajar juntos y alcanzar metas comunes con la construcción de modelos mentales compartidos, la segunda fase es la creación de conceptos explícitos mediante el diálogo continuo, la justificación de los conceptos es la tercera fase donde se asegura que estos sean válidos para la organización y cubren las necesidades y expectativas de la organización, la cuarta fase es la construcción de un arquetipo, es

decir un prototipo o modelo, y por último, el expandir el conocimiento es la quinta fase donde el modelo que se creó sigue un ciclo creativo de conocimiento (Hamel y Pérez, 2014).

Cuando una organización logra lo que se propone y cuando identifica y corrige ocurre aprendizaje, las formas para corregir los errores es mediante el aprendizaje de un solo circuito y de doble circuito como lo muestra la figura 6. El aprendizaje de un solo circuito sucede cuando los ajustes corrigen las acciones, estableciendo cambios de estrategia de acción, mientras en el aprendizaje de doble circuito los ajustes corrigen y alteran las variables reguladoras tratando de satisfacer a los individuos y después las acciones, corrigiendo los errores y propiciando nuevas consecuencias o resultados (Castaño, 2009).

Figura 6

Aprendizaje de un Solo Circuito y de Doble Circuito



El aprendizaje de un solo circuito es adecuado para los aspectos rutinarios y repetitivos en tanto, el aprendizaje de doble circuito es más relevante para los aspectos complejos. Desde la comprensión del entorno se inicia el proceso de aprendizaje a través de los modelos mentales generando un momento de interpretación, evaluación de la situación para determinar las posibles acciones (Castaño, 2009).

Las organizaciones escolares tienen predominantemente una estructura lineal, jerárquica donde es difícil romper sus rutinas por lo que con mayor frecuencia se observa el aprendizaje de un solo circuito donde alguien da la información o el conocimiento y este se trata de asimilar, como ejemplo, cuando hay algún cambio en los programas y planes de estudio, se da la información a una comité y este la replica de forma jerárquica hasta llegar a la planta docente, esperando ponerlo en práctica. Depende de la flexibilidad de los directivos que permitan análisis, reflexión y tiempo para corregir los errores y trabajar juntos.

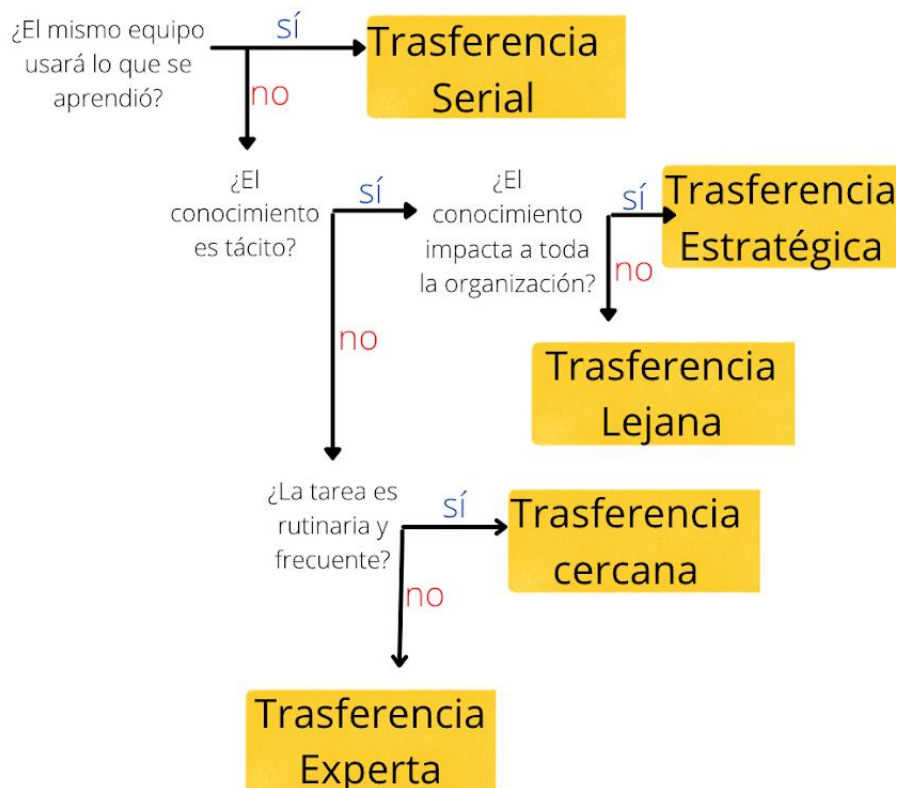
El aprendizaje de circuito simple desde el esquema de Argyris y Schön se efectúa cuando los miembros de la organización cooperativamente responden al cambio, identificando los errores, la posibilidad de corregirlos y dando seguimiento a los resultados, manteniendo sin cambio las normas de la organización. El aprendizaje de circuito doble, como sistema de aprendizaje se cuestiona con un proceso de indagación para detectar incongruencias entre las teorías declaradas (reglas explícitas de la organización) y las de uso (lo que se hace), estableciendo un proceso de cambio (Perlo y De la Riestra, 2005); involucrando la detección de errores, considerando las consecuencias de las acciones que no corresponden a las intenciones, teniendo como respuesta: la detección de errores sin cuestionar, y la detección, corrección y modificación de variables de gobierno, siendo necesario flexibilidad horizontal y comunicación (Santizo, 2009).

Según los resultados se genera la necesidad de cambiar la acción, de acuerdo a la dificultad del aprendizaje se necesitará reconsiderar acciones, pensamientos sentimientos en cuatro diferentes niveles: aprendizaje 0 (no aprendizaje) no cambia su acción aunque fracase; aprendizaje 1 (bucle simple) se detecta y corrige el error pero dentro de las mismas opciones; aprendizaje 2 (bucle doble) se efectúa un cambio en la definición del problema, en las acciones, en los objetivos y en la interpretación de la situación y, aprendizaje 3 saliendo del modelo mental y considerar otros para generar interpretaciones (Castaño, 2009).

La transferencia de conocimiento es el proceso del que una unidad es estimulada por otra que puede ser interna (dentro de la organización) y externa (fuera de los límites de la organización). Se puede lograr mediante la creación de interacciones personales donde el conocimiento pueda ser compartido, como se ejemplifica en el modelo de transferencia de conocimiento (figura 7), de un grupo a otro mediante cinco categorías: transferencia serial (grupos que realizan una tarea y después la realizan en otro contexto), transferencia cercana (de un grupo de trabajo a otro en contextos similares), transferencia lejana (de conocimiento tácito de una tarea no rutinaria), transferencia estratégica (conocimiento complejo separados en tiempo y espacio) y transferencia experta (conocimiento explícito de tareas que no se realizan con frecuencia) (Castaño, 2009).

Figura 7

Árbol de Decisión para Seleccionar Tipo de Transferencia de Conocimiento común



Árbol de decisiones para seleccionar tipo de transferencia de conocimiento común tomada de Castaño (2009) que cita a Palacio (2000) p. 230

El modelo holístico relaciona el proceso de aprendizaje, la captura y transferencia de conocimiento con actividades diarias y es propuesto por Collison y Parcell, este modelo en su primera fase asegura aprender antes, durante y después; en la segunda fase utiliza el conocimiento

capturado para ser reutilizado. Las dos fases se consiguen con las redes de trabajo, la comunicación y reflexión en torno a los resultados (Hamel y Pérez, 2014).

Zeballos (2005) menciona propósitos y objetivos que se adoptarán mediante la gestión del conocimiento como: optimizar el conocimiento, aprovechar los activos intangibles como el know-how, incrementar la innovación, prevenir la pérdida de conocimiento, contribuir a que la organización aprenda, estimular intercambio con el entorno, propiciar nuevas competencias, impulsar la comunicación, impulsar la capacitación, instaurar estrategias, procurar la mejora continua, dar seguimiento a los logros y compartir prácticas exitosas.

El modelo Knowledge Works fue desarrollado por Toshiba, se fundamenta en las 3 k (knach, know-how y knowledge) es decir la facilidad de hacer algo, el conocimiento procedimental para hacer las cosas, la conciencia de las cosas que se realizan y por tanto la metacompreensión de los procesos (Hamel y Pérez, 2014).

El cuestionario KMAT es un instrumento realizado por American Productivity & Quality Center para aproximarse a la construcción de organizaciones inteligentes, se analizan el liderazgo, las prácticas culturales, las propiedades de la tecnología del conocimiento, los resultados y los procesos del conocimiento (Hamel y Pérez, 2014).

Un modelo de gestión del conocimiento comprende dos momentos simultáneos: uno basado en la generación de conocimiento (creación pura, reelaboración o actualización de conocimiento o investigación) y el poner en uso el conocimiento con apoyo de los canales adecuados que permitan su difusión en la organización, para ser tomada como una institución innovadora que asuma los retos de la sociedad, es decir que la organización es capaz de adaptarse a los cambios del contexto (Hamel y Pérez, 2014).

La definición conceptual que se retoma sobre gestión del conocimiento es la de Nonaka (1999) “ Capacidad de una compañía para generar nuevos conocimientos, diseminarlos entre los miembros de la organización y materializarlos en productos, servicios y sistemas” (p.1).

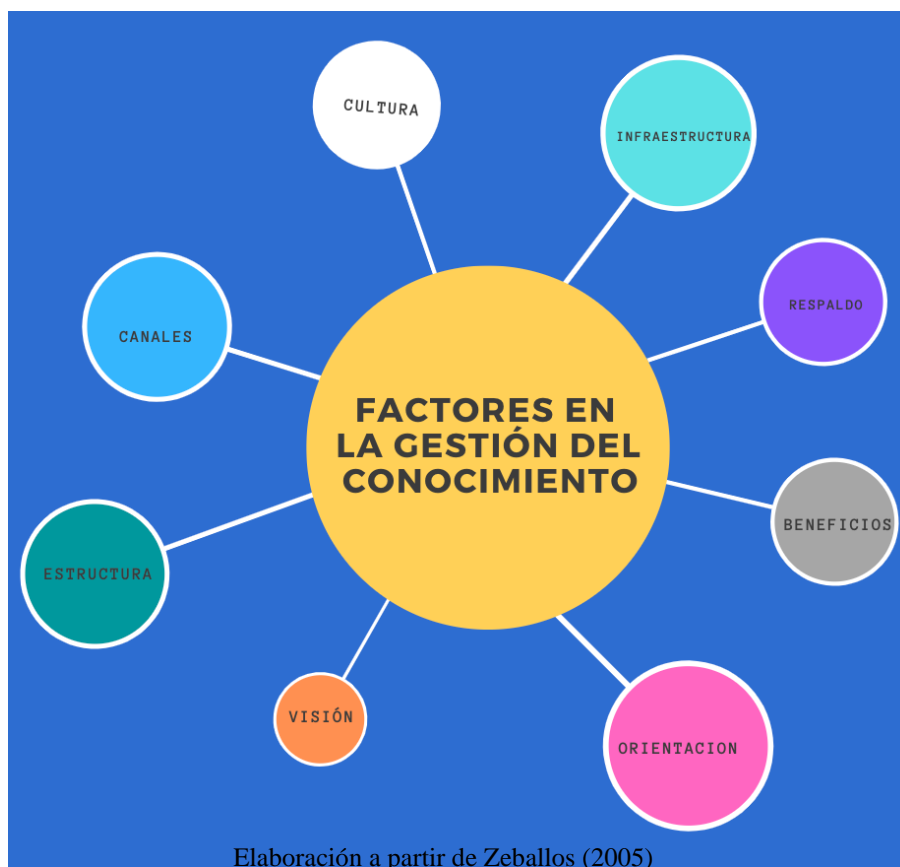
2.2.3. Condiciones para la Creación del Conocimiento

Todo el cúmulo de aprendizaje organizacional encaminado a las aprehensiones del grupo docente, tanto de su trabajo como el desarrollo de este con ética y calidad, son indispensables para el trabajo con equidad, que es quizás la forma más cercana en que podemos hacer una escuela inclusiva.

Se encuentran factores que intervienen en la gestiones conocimiento como lo muestra la figura 7

Figura 7

Factores en la Gestión de Conocimiento



Se pueden mencionar algunos factores condicionantes en la gestión del conocimiento como:

1. Cultura orientada al conocimiento (miembros con disposición a explorar, libertad para efectuarlo, ausencia de rencor hacia la organización e influencia de la cultura general);
2. Infraestructura (existencia de infraestructura técnica con herramientas y capacidad de usarlas aunadas a funciones en relación a la gestión del conocimiento);
3. Respaldo de directivos;
4. beneficios para la organización;
5. Orientación del proceso;
6. Claridad de la visión;
7. Estructura de conocimiento (redes que permitan buscar conocimiento) y
8. Canales para la transferencia del conocimiento (espacios que permitan el contacto). Estos ocho factores deben estar acompañados

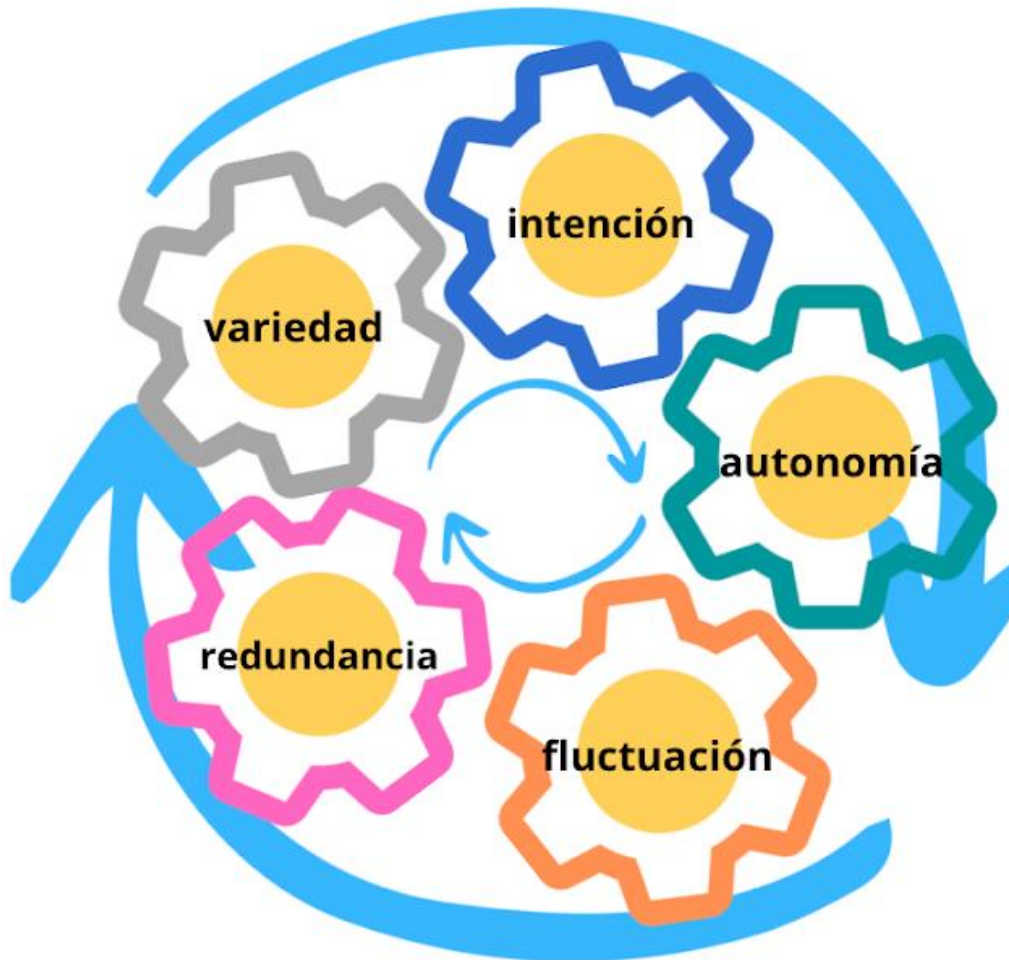
por la intención de la organización, cierta autonomía para que los integrantes actúen y manejen la información para favorecer la innovación (Zeballos, 2005).

Con la existencia de un espacio en común se puede generar el diálogo, convirtiéndose estos dos elementos en condiciones básicas para la gestión del conocimiento, motivando a las personas para que actúen entre sí, estableciendo el diálogo como una forma para la comprensión colectiva de una situación o problemática (Zeballos, 2005).

Nonaka (1999) establece cinco condiciones que permiten el espiral de conocimiento donde se encuentra la intención, autonomía, fluctuación y caos creativo, redundancia y una variedad de requisitos, como se muestra en la figura 8

Figura 8

Condiciones que Permiten la Creación de Conocimiento



Elaboración propia a partir de Nonaka (1999)

La intención la define como “la aspiración que una empresa tiene por alcanzar sus metas” (p. 84) siendo una estrategia que obtiene, produce, reúne y expide conocimiento, el que es plasmado en la visión de la institución. La autonomía es la actuación autónoma de los miembros lo que

permite encontrar diversas formas de resolver y actuar bajo diferentes circunstancias, aumentando la motivación para la creación de conocimientos, para la creación del conocimiento (Nonaka, 1999)

La tercera condición es la fluctuación y el caos creativo incentivando la correlación de la organización con el ambiente externo, donde la fluctuación se presenta como la rotura de rutinas que permite considerar pensamientos y perspectivas mediante cuestionamientos y reconsideración de hábitos para así crear nuevo conocimiento o porque los directivos crean un sentimiento de crisis con metas desafiantes (caos creativo), lo que es efectivo si se reflexionan las acciones dentro de la organización, de lo contrario se forma un caos destructivo. (Nonaka, 1999).

Mientras la redundancia ayuda a establecer un eficiente procesamiento de la información a reducir la incertidumbre, obteniendo una sobreexposición intencional de la información así se comparte el conocimiento tácito para poder acceder a retroalimentaciones de diferentes individuos ya sea con un sistema de sobreexposición tipo rugby donde los departamentos trabajan con una división no definida de lo que le corresponde a cada individuo, así el líder plantea un entendimiento común, o con la rotación estratégica de personal. Así la redundancia facilita el intercambio de conocimiento tácito y explícito. Por último la variedad de requisitos se refiere a la diversidad interna que permita un cambio en la estructura (Nonaka, 1999).

Por lo que Nonaka (1999) establece la definición conceptual de las condiciones para el conocimiento como: "Contexto apropiado para facilitar las actividades grupales y la creación y acumulación de conocimiento en el nivel individual que permiten el espiral del conocimiento" (p. 83).

Las condiciones para la creación del conocimiento están presentes en los centros escolares, debido a la estructura burocrática que tienen, posiblemente un factor detonante es la fluctuación,

pues si en realidad no se encuentra con una verdadera barrera o alguna situación que como centro educativo los obliga a reflexionar y romper sus rutinas y reconozcan que lo que están haciendo no es suficiente o simplemente no funciona, no desencadena la necesidad por innovar, por lo tanto, de un Aprendizaje Organizacional.

2.2.4. Estructura Facilitadora del Aprendizaje Organizacional

La asignación de personas que permita a la organización: producir resultados, alcanzar los objetivos organizacionales, garantizar que los individuos se adapten a la organización, medio para ejercer el poder y tomar decisiones es concebida como la estructura (Hall, 1983). Por lo que Nonaka (1999) menciona que es necesaria una estructura organizacional que soporte el proceso de administración reconociendo tres modelos: burocrático (enfatisa el control, en extremo formal, centralizada y rutinaria, se genera la combinación y la interiorización del conocimiento), fuerza estratégica (flexible, donde se reúnen varios representantes para tratar un tema) y el tipo hipertexto (combinación entre la fuerza estratégica y burocracia).

El modelo jerárquico clásico que proponen Weber, Taylor y Simon corresponde al modelo arriba-abajo que considera la creación del conocimiento desde el procesamiento de la información donde se selecciona y simplifica esta para ser difundida por jerarquía, donde los directivos crean conceptos para los niveles inferiores, siendo la capacidad de crear conocimiento de los altos directivos tratando conocimiento explícito, enfocándose en la combinación y la interiorización, adecuada para un trabajo rutinario. Después de críticas de este modelo, surge desde el campo humanista el modelo abajo-arriba donde se permite la autonomía y el conocimiento es creado en los niveles inferiores tratando el conocimiento tácito, centrándose en la socialización y la exteriorización, dicha organización tiene una forma plana y horizontal (Nonaka, 1999).

En la administración centro-arriba-abajo el conocimiento es creado por los niveles medios que son líderes con fuerza estratégica que involucran a los altos directivos con los individuos de la línea frontal, por lo que se les considera a los niveles medios ingenieros del conocimiento pues resuelven las contradicciones de los altos directivos y la realidad, encontrándose responsables de la conversión de conocimiento de tácito en explícito o de explícito a tácito, siendo hábiles para la socialización, combinación e interiorización (Nonaka, 1999).

Para que el modelo centro-arriba-abajo funcione es necesario una estructura organizacional que permita la creación del conocimiento, la que Nonaka (1999) llamó hipertexto formada por capas, una capa central que lleva las operaciones normales y rutinarias, la capa superior donde se realiza la creación de conocimiento y la capa base que es la visión, cultura o tecnología de la organización. Por lo que el tipo hipertexto es una síntesis de la estructura burocrática y la fuerza estratégica, sus miembros tienen la habilidad de cambiar de contextos

Entonces Nonaka (1999) menciona la definición conceptual de estructura organizacional como:

Sustento del proceso de administración, que oscila entre dos tipos básicos: la burocracia y la fuerza estratégica. Pero cuando se trata de la creación de conocimiento, ninguna de estas dos es adecuada: se requiere una combinación o síntesis de las dos (Nonaka, 1999, p.177).

2.2.5. Algunas Conductas y Valores del Aprendizaje Organizacional

Las experiencias del grupo dan como producto la cultura y se puede encontrar una visión compartida, que es un elemento estratégico donde se encuentra que tipo de conocimiento debe

desarrollarse, estableciendo el compromiso de los empleados generando una responsabilidad colectiva, así las ideas se descubren, desarrollan para superar los problemas generando un sistema de significados y creencias compartidos propiciando compromisos y efectos positivos con libertad y autonomía para crear sus propias metas para que se genere un verdadero significado (Nonaka, 1999).

El aprendizaje en equipo es una conducta dentro del aprendizaje organizacional que comparte el conocimiento tácito para convertirlo en conocimiento explícito, así se unen a los individuos para que piensen y actúen de acuerdo a la meta establecida aprendiendo a ser eficaces colectivamente (Alvarez, 2006). La creación del conocimiento organizacional es un proceso creado por los individuos que se convierte en parte de la organización que establece límites de cada tarea formando equipos con las herramientas adecuadas, el que debe ser multifuncional, implicando a las personas en secciones cruzadas así se requiere un flujo de trabajo, se puede representar este trabajo colaborativo como las analogías deportivas que menciona Nonaka (1999):

El esquema de carrera de relevos (por etapas), donde cada individuo tiene los límites de su labor, mientras en el sistema rugby (esquema de superposición) el trabajo se elabora en conjunto de principio a fin con sobreposiciones con una división no muy bien definida en cada etapa, lo que funciona por una buena socialización y redundancia de información, unifica a los departamentos con una meta común, pero con el inconveniente de dar mucha importancia a conversar (Nonaka, 1999).

El esquema que logra los tiempos programados y los niveles de desempeño Nonaka (1999) lo establece como estilo fútbol americano es donde un grupo de líderes mediante el diálogo definen los planes y estrategias para poder establecer un esquema tipo rugby con división de labores en

equipos moviéndose simultáneamente para alcanzar la meta en la fecha establecida, así se combinan los beneficios del sistema de relevos y del sistema rugby.

Entonces la definición conceptual de conductas y valores como: “productos aprendidos de la experiencia de grupo” (Nonaka, 1999, p. 50) donde “se reflejan valores creencias y principios que gobiernan el comportamiento de la organización” (Variana, 2006 p.30).

2.2.6. Los Centros Escolares como Organizaciones Inteligentes

Las organizaciones que aprenden surgen del sector productivo, refiriendo a los procesos de aprendizaje y de la organización que aprende, como aquella capacidad que permite desarrollarse con una virtud de aprender con eficacia, en los entornos escolares se menciona como “el proceso mediante el que una organización construye el conocimiento o reconstruye el conocimiento existente” (Bolívar, 2012, p. 144) teniendo competencias nuevas basadas en un trabajo colaborativo a partir de las experiencias pasadas y actuales para resolver problemáticas (Bolívar, 2012).

Las transformaciones que tiene el mundo, en especial las económicas, están dadas por procesos de globalización conjunta con la revolución tecnológica que configuran un nuevo orden económico (UNESCO, 1996), la era moderna con sus avances en la ciencia y tecnología acompañados por un cambio en los que en algunas ocasiones se han generado problemas por la incapacidad de la sociedad para realizar transformaciones sin llegar a una crisis, lo que conlleva enfrentar los cambios de una manera flexible, en el caso de los centros escolares se da respuesta desde la educación (Aguerrondo, 1996).

Desde las perspectivas de las metáforas que describen a la organización se puede identificar la mirada de cada una de ellas hacia el conocimiento y el aprendizaje, como en la metáfora de la

organización como instrumento mecánico diseñada para lograr ciertos objetivos, los conocimientos son apreciados como medio para lograr los fines, usando la palabra racional para describir las reglas y objetivos, por lo tanto, la racionalidad organizativa sirve para aumentar la eficacia y el control, siendo el aprendizaje la modificación de conductas con una visión conductista con un reforzamiento desde los factores ambientales, entonces el aprendizaje organizacional confiere la capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias desde la suma de aprendizajes individuales (Aguerrondo, 1996).

En la perspectiva de la organización como escenario de interacción social, sus objetivos son explicados en términos de interacción humana de los que ellos emergen, el aprendizaje es visto como el producto natural de las interacciones, siendo una recepción de información, activo con compromiso, motivación y participación de las personas. También puede ser explicado el aprendizaje como una recreación con juicio y valor. El aprendizaje organizacional se entiende dentro de esta perspectiva como la solución de un problema con reglas sociales y modelos individuales para facilitar o inhibir ciertos aprendizajes estableciendo un límite del aprendizaje institucional con incapacidad de aprender de los errores, permitiendo solo el aprendizaje de circuito simple (Aguerrondo, 1996).

Otra perspectiva es la de las organizaciones como sistemas vivientes, siendo el aprendizaje una corrección del error, con diferencias según su profundidad y extensión como: memoria (con recepción de información para ser utilizada en una situación similar), programas de solución de problemas (lista establecida de instrucciones que permiten manejar diversos eventos) y reorganización (aprender a aprender) (Aguerrondo, 1996).

Las organizaciones deben seguir su fines y tener la capacidad de corregir, lo que puede ser planteado desde dos posiciones: una tradicional que percibe la gestión y la organización como un

paradigma de control que implica regular, controlar y estandarizar entonces se pretende prevenir el error, mientras que la segunda posición es desde el paradigma del aprendizaje que implica reconocer y corregir el error, flexibilizando a la organización (Aguerrondo, 1996), los sistemas educativos no evaden esta situación, la aceleración en el cambio de vida social impone pensar en los modos de organización en las escuelas donde los procesos de calidad piden al trabajador restablecer sus conocimientos y habilidades (UNESCO, 1996).

La organización inteligente que plantea Senge son las que están abiertas al aprendizaje, siguiendo un corpus teórico y técnico para estudiar y dominar la práctica, promoviendo el desarrollo de actitudes y competencias con un compromiso con el aprendizaje. La organización inteligente tiene cinco disciplinas: pensamiento sistémico (cuerpo de conocimiento), dominio personal (establece la visión personal y permite ver la realidad), modelos mentales (supuestos arraigados), construcción de una visión compartida (metas, valores y misión de la organización) y aprendizaje en equipo (con el diálogo y el pensamiento en conjunto) (Aguerrondo, 1996).

Las consecuencias de las escuelas como organizaciones inteligentes confiere: disminuir las jerarquías con equipos con mayor flexibilidad para el trabajo fluido y coherente, espacios de interacción para una reflexión conjunta, incrementar el tiempo de los profesores en los centros escolares para que la tarea docente deje de ser una tarea individual y se desarrolle como una tarea grupal, rediseño de la escuela para reducir las pérdidas tomando en cuenta las necesidades de los alumnos para ofrecer una atención diferenciada y evitar el abandono escolar o el bajo rendimiento académico, por último, realizar innovaciones con la capacidad por parte del personal de improvisar y responder con flexibilidad a los cambios (Aguerrondo, 1996).

Con la necesidad de la eficiencia y de una gestión institucional en busca de la calidad educativa es necesaria una planificación en base a la realidad, reconociendo la problemática,

priorizar los problemas con una visión estratégico situacional, con una imagen-objetivo, una dirección del cambio con etapas intermedias, girando a la escuela hacia su transformación con una racionalidad en la gestión institucional con los pasos que se quieren hacer (objetivos), conocimiento de la realidad (diagnóstico), realizar las tareas (ejecución) y evaluación generando el saber hacer, querer hacer y poder hacer (Aguerrondo, 1996).

Se busca en la escuela un proceso continuo acompañado por la formación de los docentes, reflexión, análisis e identificación de problemas para definir el proyecto escolar considerando la realidad, pasado y futuro del centro escolar para proponer los cambios en busca de una mejora (Santizo, 2009).

Barajas (2012) retoma a Antúnez mencionando a la organización escolar como disciplina con interés en los elementos que intervienen en la realidad escolar, modos de interacción y en busca de una mayor eficacia educativa, donde la realidad escolar es el núcleo que proporciona la educación (sea en un espacio formal o no) con operaciones interactivas y procesos de gestión (plantación, distribución de tareas, actuación, dirección, coordinación y control) y con el cumplimiento de planes y programas marcados desde la política educativa.

Los centros educativos pertenecen a organizaciones de mantenimiento según Katz y Kahn, donde se encuentra dedicada a la socialización e instrucción de las personas enfocada a los papeles que ocuparán estas en otras organizaciones y en la sociedad, siendo una organización de servicio donde se proporciona educación (Barajas, 2012).

Román (2010) refiere a Santos Guerra (2006) que establece que el centro escolar debe transformarse en una comunidad crítica de aprendizaje, siendo: la comunidad el grupo de individuos que comparten fines comunes con relaciones estables bajo normas un tanto explícitas; critica el acto reflexivo de los conocimientos y de la existencia, a partir del análisis toma una

postura y aprendizaje como la adquisición de conceptos que proporcionan habilidades para la comprensión y mejora de su entorno. Con lo que Román (2010) concluye: “una comunidad que desarrolla capacidades (destrezas, habilidades), actitudes y valores, que le permitan comprender y mejorar su realidad (interna y externa) para innovar y construir su futuro” (p. 163) es una escuela que aprende.

Una visualización de las condiciones para el aprendizaje organizacional en los centros educativos confiere: percibir la escuela con relación a la comunidad, entender su realidad, cultivar aspiraciones y conciencia en la comunidad educativa, identificar los modelos mentales presentes en la organización, compartir propósitos, fomentar el aprendizaje en equipo, considerar el pensamiento y sentimientos de los actores educativos, conseguir la participación de los docentes del centro escolar, actuar conforme a los valores y conocimientos que se mencionan en el discurso, fomentar la responsabilidad de cada individuo en el proceso de aprendizaje, proporcionar espacios para la reflexión, intercambio y generación de redes de trabajo y, por último, reconocer la justicia y equidad como dimensión moral (Román, 2010).

Los centros escolares pueden construir un liderazgo en conjunto de una cultura organizacional donde se fomenten sistemas de inclusión a favor de los alumnos, con la colaboración de todos los actores educativos, teniendo como estrategia el aprendizaje organizacional, donde se incorpora el conocimiento y experiencia individuales de todos los miembros, quienes de forma colegiada establezcan los métodos adecuados, manteniendo una comunicación constante de los conocimientos adquiridos para un mejor desempeño individual y colectivo. Así las organizaciones que aprenden establecen un proceso continuo con base en el aprendizaje colaborativo que parte del aprendizaje individual, con una actitud reflexiva del quehacer y desempeño docente (Barajas, 2012).

La estructura de los centros escolares puede ser tomada como instrumento para realizar una actividad, como el proyecto de intervención que se propone en esta tesis, donde el grupo docente como órgano horizontal impulsará el funcionamiento, estableciendo una coordinación mediada por la reflexión y el diálogo (González, 2009), para resolver las barreras que enfrentan los estudiantes con Síndrome de Asperger (SA), partiendo de la estructura formal como una posibilidad para alcanzar la inclusión educativa

La educación secundaria propicia una coordinación por departamentos que establece el área curricular con una formación especializada, aunada al trabajo con varios grupos de estudiantes, lo que genera unidades de organizativas intermedias, propiciando dificultad para desarrollar un proyecto transversal, lo que genera inconvenientes de continuidad y seguimiento del progreso de los alumnos, causando una atención fragmentada (González, 2009).

González (2009) retoma a Rué (2001) afirmando: “un equipo no constituye sólo una unidad significativa de intervención educativa sobre unos determinados sujetos, sino que también es un ámbito relevante para la formación y mejora de la actuación profesional de los propios componentes”, luego entonces, los equipos que visualicen el desarrollo de los profesores deben estar ligados al contexto del centro educativo visualizando las necesidades de los alumnos, estableciéndose como un aprendizaje entre iguales con apoyo, reconstrucción, negociación y coordinación en conjunto en beneficio de la acción pedagógica.

Las escuelas al enfrentarse a una situación requieren de aprendizaje organizacional, posiblemente por medio de comunidades de aprendizaje por las que se influya en el ambiente, el clima escolar y cultura organizacional, buscando una innovación con comunicación, la solución de las problemáticas, con una participación y toma de decisiones colegiadas para el diseño de proyectos marcando un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, fundado en el diagnóstico con

sus debilidades y fortalezas. Acompañado por un liderazgo legítimo y eficaz, rendición de cuentas ofreciendo resultados observables (Santizo, 2009).

2.2.7. Barreras para el Aprendizaje Organizacional

Senge (1990, como se citó en Pensieri et al., 2018) establece en la Quinta Disciplina siete incapacidades para aprender en una organización y actuar efectivamente en un ambiente cambiante, las siete incapacidades son dependientes una de la otra siendo:

Yo soy mi posición (se identifica el individuo con su rol no con sus aspiraciones y valores, con un posible miedo de ser suplantados por integrantes nuevos, donde es necesario no solo desarrollar las competencias de una persona), el enemigo está afuera (buscando un culpable), la ilusión de hacerse cargo (reaccionando como defensa con una estrategia compensatoria y reactiva al problema), el exceso de concentración en los eventos (distracción con la búsqueda de causa-efecto), la parábola de la rana hervida (no identificar los procesos lentos y graduales como amenazas), la ilusión de aprender de los eventos (en caso de no experimentar con el resultado deseado no visualizar la causa- efecto) y el mito del mánager (el líder no puede ser incierto, ajeno o no preparado) (Pensieri et al., 2018).

Así algunas barreras para el aprendizaje organizacional que se pueden encontrar en las escuelas conllevan el permanecer en una cultura organizacional que no permita la libre expresión de valores, el buscar responsables fuera del centro escolar responsabilizando a los grados anteriores o a los padres de familia por la situación analizada, no identificar acciones de la cultura escolar que fomenten en este caso la exclusión o la baja atención a las necesidades de los alumnos entre otros.

2.3. Educación Inclusiva

En diferentes momentos se ha percibido a los profesores en el centro del proceso educativo conformando una enseñanza unilateral, en la búsqueda del éxito del grupo los docentes tomaron en cuenta a los estudiantes con necesidades educativas especiales, que generó la integración (Bordello, 2018). Pero la inclusión es un cambio continuo donde las personas son apreciadas, realizan aportaciones, en los centros educativos para poder alcanzar una educación inclusiva, como aquel proceso que procura el aprendizaje, la participación e integración y atención a los más vulnerables, es necesaria una mejora e innovación (Guerrero, 2012).

La UNESCO (2005, 2008) define la educación inclusiva como una oportunidad para percibir las diferencias y oportunidades de los estudiantes y propiciar formas de enseñanza y aprendizaje que generen la participación de los grupos vulnerables o discriminados con igualdad de oportunidades. Entonces los sistemas educativos inclusivos son los que “eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje”.

Es decir, la comunidad educativa tiene como meta el aprendizaje y participación de las personas sin exclusión, así la educación inclusiva elimina o reduce barreras al aprendizaje y trabajando juntos: padres, profesores y la comunidad para alcanzar una sociedad más igualitaria y equitativa mientras se realiza una mejora en la calidad educativa, generando una mentalidad y cultura con principios éticos y valores compartidos (Guerrero, 2012).

Esta desigualdad educativa mantiene a unos fuera de esta, mientras otros disfrutan del derecho a la educación se percibe la exclusión educativa que se da cuando un estudiante queda fuera de la escuela, o la abandona, o los estudiantes no participan en la escuela, o donde no se

toman en cuenta las necesidades de toda la población o, finalmente con aprendizajes poco significativos, lo que propicia desigualdades o exclusión incluyente siendo poco efectivo pues vuelven a marcar la negación de derechos y la segregación en las escuelas (Mancebo y Goyeneche, 2010).

La educación inclusiva implica entender que todos somos diferentes, lo que es un gran reto para los centros educativos, pues se encuentra diversidad cultural, sexual, de perfiles, de circunstancias, lingüística, de estilos de aprendizaje, económicas y/o neurodiversidades como el caso del Síndrome de Asperger donde además de entender, aceptar y respetarlas es necesario mejorar las oportunidades de aprendizaje que se les brinda a los estudiantes (López, 2016). Como establece la Declaración de Salamanca (1994):

Escuela para todos, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades (UNESCO, 1994. p. iii)

Acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994. p. 6)

Así, la educación inclusiva suma esfuerzos con el fin de garantizar la participación de todos los individuos y el aprendizaje de estos, en especial de aquellos que han sido excluidos, vulnerados o discriminados (Calvo, 2013).

La integración en educación se efectúa bajo el derecho a la educación dentro de las escuelas comunes con atención individualizada lo que restringe su participación y el aprendizaje, mientras que la inclusión educativa busca la educación para todos asociado al derecho a la educación de calidad, buscando el acceso y la participación en especial de aquellos en riesgo de ser excluidos,

propiciando un cambio de cultura para poder atender a las diversidades encontrando como su mayor problema el sistema educativo con los currículos que no visualizan las diversidades, la formación de los profesores, actitudes excluyentes que limitan accesos, permanecía o el aprendizaje, situaciones que propician barreras (Blanco, 2006), cuando esas barreras coadyuvantes de la diferenciación de las personas limitan el desarrollo de sus capacidades de manera igualitaria (Calvo, 2013).

López (2011) menciona que las barreras son impedimentos que obstaculizan el aprendizaje, la participación y la convivencia con equidad como puede ser por falta de recursos, experiencias, métodos o actitudes inadecuadas que limitan la participación y aprendizaje de los estudiantes, desde su perspectiva el autor establece: barreras políticas (leyes y normas contradictorias que hablan de una educación para todos pero al mismo tiempo establecen escuelas de educación especial, con un curriculum diverso, oscureciendo la escuela inclusiva); barreras culturales (con actitud clasificatoria que discriminan a los estudiantes) y barreras didácticas.

Se requiere la eliminación de las barreras físicas, personales e institucionales para garantizar una igualdad de oportunidades, así establecer la equidad otorgando a cada estudiante lo que necesita mediante la creación de oportunidades para todos, por lo tanto, los alumnos alcanzarán los aprendizajes y competencias que se deben ofrecer en una educación de calidad que adecua la enseñanza a las características de cada individuo proporcionando los recursos necesarios (Blanco, 2006, Echeita y Duk, 2008).

Con la Teoría de la justicia de John Rawls, realizada en el siglo XX, se busca una sociedad más justa bajo dos principios: cada individuo tiene los mismos derechos y libertades y las desigualdades se deberían plantear estableciendo un beneficio para todos o ser asociadas a puestos alcanzables para todos (Carbonell, 2004), haciendo partícipe a las diversidades presentes en la

sociedad, esas diversidades con sus diferentes percepciones conglomeradas, adaptaciones dependiendo de las personas y el tiempo en la cual se establece, siempre en batalla en contra de las desigualdades para generar una sociedad tolerante e igualitaria bajo un enfoque holístico (Ramos, 2012).

Educar en y para la diversidad confiere un cambio en las ideologías políticas, económicas, sociales y educativas para dar una mejor respuesta educativa con la finalidad de enseñar a todos tomando a la diversidad conformada por los individuos (Arnaiz, 2000); en el transcurso del tiempo se han planteado diferentes modelos para la educación especial como:

La educación especial centrada en el déficit que está basada en un modelo médico-psicológico donde se proponen tratamientos para curar un déficit, se encuentran dificultades de aprendizaje propiciadas por anomalías biológicas que establecen las categorías de lo normal y lo anormal para establecer grupos homogéneos, por lo tanto es una escuela selectiva donde se puede dar una enseñanza reducida propiciada por un currículum diferente que propone un experto que separa al alumno del aula (Arnaiz, 2000).

Mientras el modelo curricular trabaja la educación especial bajo valores y creencias a fin de establecer acciones y comportamientos, bajo el entendimiento de que todos somos diversos, por lo que es un escuela comprensiva que busca compensar las desigualdades para atender la diversidad, conociendo las características de los estudiantes para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el modelo de competencias, requiere puentes cognitivos entre los alumnos y el currículum para establecer estrategias que resuelvan problemas de la vida (Arnaiz, 2000).

El Sistema Regional de Información educativa de los estudiantes con discapacidad-SIRIED (2013) retoma a Tomasevski (2002), reconoce que el proceso contra la exclusión se ha dado en tres

etapas: 1a. reconociendo el derecho a la educación a los grupos vulnerados como los indígenas, niños, personas con discapacidad entre otros mediante escuelas especiales bajo un modelo segregado; 2a. con la integración a las escuelas regulares, sin reconocer las capacidades, necesidades y contextos de los estudiantes, siendo estos los que se deberán adaptar a la oferta educativa y 3a. con la adaptación de la enseñanza buscando el derecho igualitario a la educación, así buscar una inclusión educativa (UNESCO, 2013).

Los avances hacia una Educación Inclusiva se han gestionado desde hace varias décadas, pero desgraciadamente todavía queda mucho por hacer y con algunas áreas de oportunidad como la capacitación de los docentes para llevar un adecuado proceso de inclusión educativa, se han hecho presentes varias discapacidades en las aulas heterogéneas como la auditiva, visual, motriz e intelectual, con una ligera visualización de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con metodologías adecuadas para atender sus necesidades educativas se pueden abatir las barreras sociales e institucionales que les ha generado el sistema educativo para desarrollar sus habilidades, actos que tras la falta de espacios apropiados las Instituciones de Asistencia Privada ofrecen como medio de transición a escuelas regulares (Lay y Anguiano, 2015).

La atención de las personas con TEA inició con terapias psicoanalíticas, tras la visualización de una deficiencia en el desarrollo con dificultades conductuales y de comunicación, se adoptaron estrategias para la modificación de la conducta acompañadas por terapias de lenguaje, al adoptar las explicaciones neurobiológicas del autismo, se determinó la necesidad de intervención mediante la educación, la que inició tras la labor de la asociación de padres de niños autistas en el mundo en 1962 (National Autisc Society) que buscó la creación de centros educativos especiales (Mejía, 2016).

En 1995 tras la explicación de las Teorías de la Débil Coherencia Central, la Teoría de la Mente y la Teoría de Funciones Ejecutivas en el VIII congreso nacional de la Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI) que explicaron las limitaciones en la enseñanza aprendizaje a personas con autismo, dio paso a modelos en base a las relaciones sociales y a la Teoría de la participación guiada, buscando una educación de calidad con ambientes incluyentes y con las adecuaciones curriculares pertinentes para cada estudiante, respaldada por una valoración psicopedagógica que evalúen aspectos cognitivos, de comunicación y de lenguaje, interpersonales, emocionales y curriculares (Mejía, 2016).

2.4. El Autismo

Al referirnos a un síndrome se entiende que es un conjunto de signos y síntomas que van a caracterizar a un trastorno, en el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es de origen neurobiológico, donde se encuentra el Autismo infantil, el Síndrome de Rett, Trastorno de desintegración infantil, el Trastorno generalizado de desarrollo no especificado y el Síndrome de Asperger. Los estudiantes con autismo de alto funcionamiento, como el Síndrome de Asperger (SA), tienen un cociente intelectual normal o superior, buena memoria, pero con dificultades para comprender emociones, comprender lenguaje metafórico o no verbal (Enciso, 2015), muchas veces pasando desapercibidos por los docentes por la falta de conocimiento o pericia para su detección (Darretxe, Sepúlveda, 2011).

El autismo infantil es caracterizado por el retraso en la aparición del lenguaje, acciones autoestimulatorias, movimientos estereotipados, alteraciones en la comunicación, así lo describió Leo Kanner (1943). El trastorno de Rett conlleva una rápida regresión de la motricidad y conducta en las niñas, asociada a discapacidad intelectual severa y microcefalia, fue detallado por Andreas

Rett, el trastorno desintegrativo infantil fue expuesto por Theodor Heller e implica la pérdida completa del lenguaje y de la comunicación social, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado presenta un retraso de desarrollo con características del trastorno autista su primera descripción es en el DSM III-R y el Síndrome de Asperger es especificado por Hans Asperger en 1944 (Echeguia, 2016).

Al hablar de los estudiantes con Síndrome de Asperger se tiene que retomar el Autismo, Martín et al. (2014), aluden que el término Autismo proviene del griego “Autos” que significa consigo. Por otro lado, la Triada de Wing (1979), es tomada con gran notabilidad para la comprensión del Autismo, en dicha Triada describe tres áreas: 1. Social y emocional (con dificultad para trabajar de forma cooperativa, estructurar el día, hacer amistades), 2. Lenguaje y comunicación (con impedimento para procesar información verbal; como la comprensión de bromas y sarcasmo, el uso social del lenguaje, interpretaciones literarias, lenguaje corporal incluyendo expresiones faciales), 3. Flexibilidad de pensamiento (presentando inconvenientes al afrontar cambios de rutina, empatía y generalización). Es así como Lorna Wing (1981), utiliza la expresión Síndrome de Asperger, puesto que estas personas presentan afectaciones en estas áreas.

Para establecer el diagnóstico se utiliza el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM), Martín et al. (2014), mencionan el DSM-IV (1994) y el DSM-V (2013), que establecieron los criterios diagnósticos para el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el DSM-V (2013) establece que se encuentran:

Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por los antecedentes (p. 28).

Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se encuentran en dos o más de los siguientes puntos:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
4. Hiper o hiporeactividad a estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. 29).

Especificando si existe o no discapacidad intelectual, en el lenguaje, así como el nivel de apoyo (Nivel 1: requiere apoyo; Nivel 2: requiere apoyo sustancial; Nivel 3: requiere apoyo muy sustancial). (DSM-V, 2013)

Hay signos y síntomas generales pero hay diversidad en las personas con SA, por lo que no hay personas con Síndrome de Asperger iguales, debido a esto el tratamiento debe ser individualizado con una intervención multidisciplinaria (psicoterapia, consejería familiar, intervenciones en lenguaje y habla, terapia física y ocupacional, entrenamiento vocacional y en ocasiones, medicación) y estrategias (el auto entendimiento y el autocontrol, así como el entrenamiento en habilidades sociales) aunado al entrenamiento a los padres en el comportamiento de los niños, para mejorar el entendimiento social y la solución de problemas (Naranjo, 2014).

Martín et al. (2014), describen cinco teorías explicativas para el Trastorno del Espectro Autista donde está incluido el Síndrome de Asperger:

1. Teoría de la ceguera mental (Baron-Cohen, 1985), expone el TEA como una dificultad en el desarrollo de la teoría de la mente, la que promueve la capacidad de las personas para representar los estados mentales. Las personas pertenecientes al espectro autista, no adquieren patrones sociales únicamente por observación, los tienen que aprender. Lo que explica las dificultades que enfrentan en entornos sociales como la interpretación del doble sentido, sarcasmo, bromas, etc., aunado a las descripciones que se establecen en la triada de Wing lo que genera la dificultad para entender a la mente (Montiel, 2016) dando como resultado que los aspectos semánticos-pragmáticos no correspondan a la edad, pero con un buen lenguaje expresivo (Acuña, 2019).

2. Teoría de la coherencia central débil (Frith, 1989). Entiende la perspectiva con la que cuentan las personas con TEA a dejar la percepción holística y centrarse en detalles, siendo incapaces de abstraer, razón por la cual no integran datos del entorno para buscar un sentido y provoca que lo interprete de manera descontextualizada (Montiel, 2016).

3. Teoría de la empatía-sistematización. Implica la dificultad de situarse desde la perspectiva del otro, propiciando áreas de oportunidad en los ámbitos sociales y de comunicación, en especial para empatizar, que es la capacidad cognitiva de darse cuenta de lo que una persona puede sentir, mientras la sistematización confiere pronosticar como se desarrollará una situación (Montiel, 2016).

4. Teoría del cerebro masculino extremo (Baron-Cohen, 2005). Establece que las mujeres muestran mayor empatía mientras los hombres desarrollan más la sistematización.

5. Teoría de la disfunción ejecutiva (Damasio y Maurer, 1978; Ozonoff, 1991). Describe un déficit en las funciones ejecutivas (planeación, organización y pensamiento) las que son

características de TEA, dichas funciones ejecutivas son un conjunto de operaciones cognitivas, responsables de las estrategias de resolución de problemas (Montiel, 2016).

Montiel (2016) además de describir las teorías anteriores, menciona la alteración del hemisferio derecho que es el responsable del procesamiento de la información viso-espacial y de la comunicación no verbal considerando la información de forma integral. De este modo, se explican las dificultades que se presentan para comprender la comunicación no verbal, las emociones, la poca flexibilidad para adaptarse ante nuevas circunstancias, falta de habilidades de organización viso-espacial, por rendimiento en actividades viso-motoras y pocas habilidades sociales, desde esta perspectiva también se explica el Cociente Intelectual verbal alto frente al manipulativo.

2.4.1 Inclusión Educativa para Estudiantes con Síndrome de Asperger

La inclusión de los estudiantes con SA es por medio de procesos que ayudarán a eliminar o disminuir las barreras que se interponen para que la persona alcance el aprendizaje y participe de manera activa, así el centro escolar responde a las diversidades, creando las condiciones adecuadas (Manero, 2014).

Se deben visualizar las necesidades educativas de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje, tanto para los que comparten el aula como para los profesionales de la educación, enfocándose hacia la psicología positiva, la que sugiere que se han utilizado muchos esfuerzos para enfocarse en lo que está mal de una persona, es tiempo de centrarse en lo positivo de las personas. Como lo menciona Armstrong (2012):

El único modo de que la inclusión realmente funcione es convencer a los profesores de que los estudiantes tradicionalmente excluidos de la clase convencional

constituirán un elemento positivo en sus clases. Cuando un profesor ve entrar en clase a un niño con dislexia, debería pensar: <<Un potencial ingeniero o empresario>>; cuando entra un niño con síndrome de Asperger, debería imaginar: <<Un potencial programador>>; cuando se matricula un niño con dificultades emocionales, debería pensar: <<Un artista, actor o escritor potencial>. No es que el profesor deba formar estereotipos para cada categoría de discapacidad, pero al considerar que cada niño de la clase neurodiversa tiene talentos además de desafíos, padres y educadores se aseguran de que esos dones sean estimulados y alentados en el curso escolar y permitirán a los niños experimentar múltiples éxitos cotidianos, que, en última instancia, podrían ayudarlos a encontrar la profesión y la vida positiva que está ahí fuera esperándolos (p. 183)

Además de inculcar en las aulas valores como la empatía y la tolerancia, se propiciará la oportunidad de aprender de los otros, olvidando prejuicios adoptando estrategias desde las características de cada persona para desarrollar alguna tarea potencializando sus capacidades, maximizando los aspectos positivos y disminuyendo los negativos para lograr auge tanto en el ámbito escolar como en su vida (Armstrong, 2012).

A partir de lo anterior se rescatan las definiciones conceptuales sobre el conocimiento tácito sobre la inclusión educativa: “se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth, 2000, p.8), y comunidad inclusiva:

Comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos,

compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias (Booth, 2000, p.18)

2.4.2. Síndrome de Asperger y sus Características.

El Síndrome de Asperger recibe este nombre por el psicólogo alemán Hans Asperger. Las características de una persona con SA se identifican dentro de tres áreas: dificultades en el área de comunicación y lenguaje, inflexibilidad mental y dificultades en las relaciones sociales y la reciprocidad (Manero, 2014).

Los estudiantes con SA utilizan vocabulario concreto y diverso por lo que se puede malinterpretar como soberbio, no lo adaptan al contexto donde se encuentran, se dirigen de la misma forma a adultos o a sus iguales sin dar alguna modulación de la voz, caen en conversaciones repetitivas sobre sus temas de interés. Trabajan o viven sobre rutinas que los tranquilizan, ya que suelen tener dificultades para generar alternativas en alguna situación, su pensamiento es literal y rígido, se esfuerzan por interactuar en su entorno, pero generalmente lo hacen de una manera torpe. Muestran preferencia por juegos mecánicos, muestran intereses inusuales convirtiéndose en expertos sobre el tema, su motricidad gruesa y fina se ve afectada (Coto, 2013 y Manero, 2014).

Conocer las teorías que intentan comprender la causa de las dificultades que presentan los estudiantes es parte fundamental para poder establecer una correcta adecuación curricular de manera paralela a una inclusión educativa. La teoría de la mente establece la habilidad que tienen las personas para comprender su estado mental y el de los otros aunado de la predicción del comportamiento de las otras personas, los estudiantes con SA presentan dificultades en dicha teoría, razón por la cual les resulta complicado predecir las acciones de los demás, comprender las intenciones de las personas, entender sus emociones y la de los otros, falta de conciencia para solicitar ayuda, considerar el conocimiento de las otras personas, tomar en consideración los

intereses de los demás, percibir cuando alguien les miente o mentir, compartir atención, diferir entre ficción y realidad (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

La teoría de la coherencia central explica que las personas con SA presentan dificultades para dar sentido a los eventos, por lo que presentan atención a peculiaridades, imponen sus perspectivas con dificultades ante: tareas nuevas, decisiones, la organización de materiales y tropiezos con el vínculo que se debe generar con un nuevo conocimiento (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Las funciones ejecutivas ayudan a la resolución de problemas y sirven para alcanzar metas, sus dificultades versan en cinco funciones cognitivas: la atención selectiva, la inhibición, la planeación, flexibilidad de pensamiento y organización de elementos, así el déficit de las funciones ejecutivas propicia obstrucciones en la percepción de emociones, imitación y problemas para empezar y terminar las actividades (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Se puede encontrar una comorbilidad con diferentes trastornos o enfermedades como: depresión; convulsiones grand mal (tónico crónicas), petit mal (ausencia) o subclínicas; Síndrome Frágil X, Síndrome Angelman, esclerosis tuberosa, Síndrome Duplicación Cromosómica 15, alergias y disfunción del sueño (Manero, 2014).

2.4.3. Psicopedagogía para Alumnos con Síndrome de Asperger

Las personas con Síndrome de Asperger (SA) presentan diferentes signos y síntomas por lo que no hay casos iguales, luego entonces, las adecuaciones curriculares no pueden ser las mismas para todos, las intervenciones por parte de los docentes deben ser individualizadas. Cabe resaltar las fortalezas de las personas con SA como: habilidades visuales, retener conceptos o patrones,

buena memoria, habilidades para el uso de la tecnología, concentración intensa en sus temas de interés, habilidades artísticas, habilidades matemáticas, habilidad para los idiomas, habilidad para deletrear y honestidad (Manero, 2014).

Cuando se tiene la sospecha de que un estudiante tiene Síndrome de Asperger se recomienda realizar pruebas de tamizaje, como la Escala Australiana de Gilberg (para educación primaria) o el Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista ASSQ (para educación secundaria), estas pruebas no dan un diagnóstico, son un referente para informar a los padres de las sospechas y recomendar una evaluación por parte de un especialista, ya sea psicólogo, paidopsiquiatra o psiquiatra, los profesionales de la educación realizarán una evaluación psicopedagógica (Coto, 2013).

Dentro del aula se pueden observar varias dificultades, como que el alumno logre trabajar de manera autónoma, sin la supervisión constante por parte de algún adulto, también se encuentran dificultades en la función ejecutiva y se presentan contratiempos en la planificación y organización, por lo que se recomienda: secuenciar las tareas en pasos sencillos; realizar lista de pasos que se encuentren a la vista del alumno; tener organizadores de tiempo a la vista como calendarios, horarios y lista de tareas; tener en el aula marcadores de tiempo (reloj), propiciar el uso de agenda con los alumnos y establecer claramente el inicio y final de la actividad (Coto, 2013, Enciso, 2015, Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Otra complicación derivada de un mal funcionamiento de la función ejecutiva dentro de la planificación y organización de las actividades es por la dificultad para la atención dividida, razón por la cual les cuesta trabajo atender órdenes colectivas; en varias ocasiones las personas con SA son muy perfeccionistas, pero también son dispersos y con facilidad pueden caer en frustración, por eso necesitan una continua supervisión, debido a esta situación se recomienda: el uso de agenda,

reducir las tareas asignadas y los textos escritos (recordando los problemas de grafomotricidad que pueden presentar), ser flexibles con las fechas de entrega de las actividades (sin caer en privilegios), proponer diferentes propuestas para la entrega de actividades, establecer pasos sencillos para cada actividad, la supervisión continua por parte del profesor (Coto, 2013) y realizar una lista de los materiales por utilizar (Manero, 2014).

Otro contratiempo en la planificación y organización se puede presentar con el trabajo en equipo debido a las dificultades que presenta el estudiante con la socialización, para este caso se aconseja: que el docente forme el equipo de trabajo, puntualizar las normas preferentemente en un organizador gráfico a la vista en el aula (no escribir o manejar discursos implícitos) y tener un seguimiento continuo del equipo y de cada uno de los integrantes (Coto, 2013).

La motivación o la atracción por determinadas clases está dada por las áreas de interés que maneje la persona con SA, en tal caso el aprovechamiento del estudiante será sin dificultades o mejor que el promedio, pero de no ser de sus áreas de interés se encuentra dentro del déficit en la coherencia central, se complica encontrar las ideas centrales y darles coherencia. En la educación de los primeros niveles educativos puede pasar desapercibido puesto que cuentan con una buena memoria mecánica, sin la necesidad de establecer una interconexión con los conocimientos previos o una nueva categorización, los estudiantes replican las ideas de manera mecánica, en niveles superiores de educación se encuentran dificultades cuando se enfrenta a procesos más complejos como la interpretación o síntesis, la memorización se vuelve insuficiente lo que puede afectar la motivación del estudiante (Coto, 2013).

Se recomienda para la adquisición de nuevos contenidos utilizar: organizadores gráficos; utilizar preguntas y conflictos cognitivos en clase para explicar semejanzas o diferencias en los contenidos, en la medida de lo posible utilizar los temas de interés del estudiante con SA, realizar

preguntas continuas de indagación o enseñar técnicas memorísticas (Coto, 2013, Enciso, 2015 y Manero, 2014).

Al realizar un examen no solo se pone en juego algún contenido o tema abordado, confiere también habilidades de comprensión lectora, planificación de respuestas, expresión escrita, síntesis, organización de tiempo, capacidad de atención, psicomotricidad fina en la escritura y toma de decisiones (Coto, 2013). En la tabla 5 se explican algunas dificultades que puede encontrar un estudiante con SA en un examen:

Tabla 5

Habilidad necesaria para un examen	Dificultad que puede enfrentar un estudiante con SA
Comprensión lectora	Las personas con SA suelen ser literales, presentan dificultades ante inferencias e interpretaciones
Planificación y organización	En caso de que los enunciados de las instrucciones contengan más de una indicación, alguna puede pasar desapercibida por el estudiante con SA y dar una respuesta incompleta
Expresión escrita	Encuentran dificultad para secuenciar de manera lógica las ideas de forma escrita
Elaboración y síntesis de contenidos	Dificultad para localizar las ideas centrales, sintetizar información aunado al control de tiempo, convierte la actividad en un alto grado de dificultad para un estudiante con SA
Organización de tiempo	La noción del tiempo junto y establecer relación con la realidad es otra dificultad que enfrentan las personas con SA, debido a que un estudiante con SA puede pasar mucho tiempo en una pregunta sin percatarse de ello
Atención y concentración	Cualquier estímulo puede distraer a los estudiantes con SA con facilidad, propiciando inconvenientes para retomar la atención en el examen

Psicomotricidad para la escritura	Los estudiantes con SA tienen dificultades en la grafomotricidad, su trazo es irregular provocando en el estudiante tensión muscular
Toma de decisiones	Se genera un conflicto para resolver las dificultades que se puedan presentar en la evaluación, como tener una duda y no preguntar por lo que perderá mucho tiempo en una pregunta sumado a su rigidez mental que le impide saltarse el orden, puede propiciar un bloqueo
Gestión emocional	Las personas con SA presentan niveles de ansiedad muy altos

Nota. Elaboración propia a partir de Coto, (2013)

Estudiantes con Síndrome de Asperger Ante un Examen

Descritos los puntos anteriores se puede visualizar que un estudiante con SA no está en igualdad de condiciones ante el mismo examen que sus compañeros, por lo que se puede procurar en los exámenes: dar una sola indicación por enunciado, con instrucciones sencillas y claras, emplear preguntas cortas o de opción múltiple, realizar exámenes orales o a computadora, otorgar más tiempo, verificar que no entregue preguntas en blanco el alumno, preguntar si quedan claras las instrucciones, dar retroalimentación del examen, dar prioridad al contenido abordado en clase y no tanto a las habilidades secundarias (tienen mala letra) (Coto, 2013).

Los estudiantes con SA tienen dificultad para mantener la atención en periodos superiores a los 20 minutos cuando no es un tema de su interés, aunada a poner atención a dos procesos como escuchar y escribir o analizar y copiar, etc., lo convierten más complejo, tampoco es fácil que inhiban los estímulos, por lo que todo les atrae la atención y se distraen. Cuando se trata de un área o tema de su interés, pueden permanecer con una atención activa por varias horas. En el salón de clases se recomienda: sentarlo cerca del pizarrón y del docente, dividir las actividades en pasos cortos, darle tiempo para que realice una a una las acciones que se le indican, propiciar estímulos

para llamar su atención, propiciar periodos de descanso a lo largo de la clase y asegurarse que cuente con todo el material (Coto, 2013 y Manero, 2014).

Se encuentran dificultades en el uso social del lenguaje en las personas con SA, debido a que no reconocen en qué lugar y con qué personas entonar y utilizar las palabras adecuadas, aunado a la estructura de sus ideas que es caótica utilizando vocabulario muy estructurado o formal. También pueden presentar dificultades en el procesamiento de la información auditiva pues el retener información les cuesta trabajo provocando falta de comprensión en el mensaje, con una interpretación literal ya que no entienden el sarcasmo o las metáforas. En el aula se propone: utilizar frases cortas y sencillas; instrucciones claras; ayudarlo a entender metáforas y utilizar múltiples apoyos visuales (Coto, 2013), reforzar habilidades de escucha (pausas, no interrumpir, esperar turno para hablar) (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

En la mayoría de los casos los estudiantes con SA tienen poca coordinación en comparación de sus pares, esa falta de motricidad fina se visualiza a través de: retraso en la autonomía personal (como abrochar sus agujetas, botones, cierres, etc.), su grafomotricidad es irregular y con excesiva presión, falta de limpieza, dificultad para trabajos manuales y para tocar instrumentos musicales. En cuanto a la motricidad gruesa son torpes en las actividades de educación física, por lo que se debe: reducir las actividades de motricidad, permitir uso de las tecnologías en la educación, adaptar las actividades a sus posibilidades motrices y aceptar las capacidades psicomotoras del estudiante (Coto, 2013).

Las actividades de educación física asociadas a las dificultades sociales, pueden generar frustración en los estudiantes con SA se recomienda: anticipar al estudiante de las actividades programadas para la clase, explicar las veces que sea necesario las reglas de la actividad, realizar un organizador gráfico con las reglas del juego, permanecer pendiente de posibles conflictos,

adecuar la actividad a las posibilidades físicas del estudiante, procurar que se divierta, en caso de que el estudiante se rehúse a participar, proponer alguna responsabilidad como confiarle los materiales (Coto, 2013).

Durante el tiempo de descansos en las escuelas se pueden presentar tropiezos por las dificultades sociales características en las personas con SA (las relaciones con sus compañeros no son óptimas, aunque ellos quieren estas relaciones no saben cómo relacionarse con éxito), agregando que es un momento para el cual los docentes no están preparados y muchas veces se deja a los estudiantes solos y sin ayuda. Los otros estudiantes lo perciben raro, posiblemente se burlan o hacen bromas (la persona con SA no distingue si se ríen con él o de él), con la posibilidad de caer en agresividad, otro factor importante en los descansos es el ruido y bullicio que puede afectar al estudiante por la hipersensibilidad auditiva que posee (Coto, 2013).

Se pueden ofrecer al alumno con SA alternativas para trabajar en los descansos, ya sea para identificar las acciones que ocurren en el descanso o actividades que pueda realizar como algún club de lectura o de ajedrez, asignar compañeros que lo acompañen en el descanso, explicarle las reglas de juegos, que ubique los lugares donde realizan guardias los docentes, para que acudan a ellos por algún percance, los profesores deben poner atención en las actitudes de sus compañeros para intervenir en situaciones de burlas o acoso y platicar con el estudiante de qué lugar es adecuado para su espacio y tiempo para estar solo (Coto, 2013), además se recomienda ayudar en la planeación del tiempo libre del estudiante evitando momentos prolongados de inactividad (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

El déficit en la coherencia central implica la dificultad para inferir y sacar conclusiones de lo que observan, al no percibir la información que brindan las expresiones faciales, tonos de voz así como a los problemas de empatía junto con las dificultades en la función ejecutiva, les impide

proceder de maneras distintas ante alguna situación que no fluya de manera adecuada propiciando que la relación con sus pares no sea la adecuada; por la falta de herramientas para gestionar e interpretar las acciones cotidianas, caen en constante frustración lo que se puede interpretar como agresión. (Coto, 2013).

En la escuela secundaria el individuo ya ha tenido varias experiencias desafortunadas en virtud de lo cual, generalmente se encuentra a la defensiva, detonando mayores periodos de frustración y menguando su autoestima, estas situaciones sumadas a que pueden tener mejores notas que sus compañeros, su diálogo poco cortés junto con las adecuaciones que se le brindan (para sus iguales pueden ser visualizadas como privilegios), por lo que es sencillo que surjan actitudes de bullying en contra de él (Coto, 2013), se recomienda emplear estrategias para el desarrollo de su autoestima (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Se debe cuidar el tono y actitud con la cual se dirige al estudiante pues sus pares posiblemente imiten las actitudes, es conveniente reforzar los valores en el grupo en las clases de tutoría, fomentando ambientes de cooperación, proporcionar estrategias para la resolución pacífica de conflictos, valorar al grupo si tiene la madurez y empatía adecuada para exponer la situación de su compañero con SA y darles una explicación más clara evitando ambigüedades (Coto, 2013, Darretxe y Sepúlveda, 2011).

El alumno con SA es el único que puede decidir si quiere que se exponga su caso junto con sus características ante sus compañeros, por lo que en primer lugar se tiene que platicar con este para conocer su sentir y dar a conocer los posibles escenarios, en caso de acceder a brindarle ayuda para preparar lo que quiere dar a conocer a sus compañeros y solo transmitir lo que se seleccionó con anterioridad, la finalidad es llegar a acuerdos con el grupo y fomentar la empatía (Coto, 2013).

Los días que la escuela organiza actividades especiales como ceremonias, festejos o salidas pueden desencadenar estrés en los estudiantes, se recomienda explicar lo que posiblemente se presente en ese día, anotarlos en su agenda y en el cronograma del grupo, poner atención al nivel de ansiedad del alumno, si el alumno permanece y/o disfruta la actividad reconocerle su esfuerzo. Otro momento de adaptación es la transición de la escuela primaria a secundaria lo que supone un gran cambio desde las instalaciones, horario, profesores, compañeros y asignaturas por lo que se debe preparar al alumno para el cambio, invitarlo a la escuela antes de comenzar el curso, utilizar historias o historietas, lecturas para explicar el cambio, guiones sociales, juego de roles y proporcionar un mapa de la escuela (Coto, 2013, Darretxe y Sepúlveda, 2011, Latorre y Puyuelo, 2016 y Manero, 2014).

En cuanto a la hipersensibilidad sensorial (auditiva, visual, tacto, percepción del dolor y la sensación térmica), también llamada disfunción de integración sensorial, se puede apoyar al alumno evitando los sonidos fuertes, permitir que use audífonos (con música relajante), cambiar el timbre de cambio de hora por música, evitar reflejos o luces fuertes y respetar sus límites de contacto. En cuanto a las estereotipias son un medio de desahogo de su ansiedad, felicidad o un medio para estimularse para poner atención, se recomienda permitir las, si el alumno accede invitarlo a un movimiento alternativo (más discreto) (Coto, 2013 y Manero, 2014).

Darretxe y Sepúlveda (2011) refieren el programa TEACCH elaborado en Carolina del Norte a mediados de la década de 1960 en el que se propone una intervención estructurada tanto en la parte física del entorno escolar (estableciendo en cada área lo que se espera mediante organizadores gráficos), horarios establecidos (instaurar marcadores visuales con las actividades que se llevarán a cabo para secuenciar los eventos), en las situaciones de enseñanza establecer las

actividades a realizar con su inicio y fin, presentando las actividades de forma gráfica como referente resaltando las partes importantes.

Se recomienda un trabajo docente unificado, estableciendo las mismas reglas para el trabajo en el transcurso de las clases, así como una constancia en los estímulos (utilizando sistemas visuales de seguimiento para obtener la gratificación), si se están utilizando las sanciones o castigos no se sugieren pues agravan las situaciones, produciendo mayor ansiedad y/o frustración (Manero, 2014).

2. 5. Conocimiento Tácito de la Inclusión Educativa Denominado Competencias Docentes Inclusivas

El conocimiento tácito ha sido descrito como un conjunto de cogniciones y actitudes que permiten actuar a los individuos frente a ciertas situaciones (Zeballos, 2005), pudiendo sugerir en el campo de la educación un punto de congruencia con las competencias docentes

Al tratar de determinar la palabra “competencias” se pueden recuperar diferentes fuentes y autores. Empezando con la Real Academia Española (RAE) que precisa: la palabra competencias proviene del Latín competencia, es decir competente, que confiere destreza, aptitud e idoneidad para hacer algo determinado.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017) define competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse para realizar tareas o actividades.

Desde el enfoque instrumentalista de las organizaciones, se entienden las competencias como la acción dentro de un contexto que gestiona un potencial en una situación determinada para

llegar a una calificación siendo un saber en específico, saber hacer (Consejo Escolar de Euskadi, 2009).

Frade (2007) refiere el saber hacer como parte constituyente de las competencias, las que se construyen por conocimientos, habilidades, destrezas y valores útiles para realizar un trabajo, en educación, dicho trabajo se relaciona al hecho de que la persona logre un proceso educativo. La UNESCO (1998) determinó planes y programas con un enfoque por competencias, los cuales se establecerán bajo cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estableciendo que las competencias son un conjunto de comportamientos socio-afectivos y de habilidades motoras, sensoriales, psicológicas y cognitivas para desempeñar una actividad o tarea.

En el mismo sentido Tobón (2019) menciona que las competencias en educación, aseguran la formación de la persona aprendiendo a identificar, analizar y resolver problemas.

Expuesto lo anterior, se puede entender que las competencias son el conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y valores que permiten a una persona resolver un problema o ejecutar una tarea o actividad, identificándose como un saber hacer. No solo es aprender algo, es poner en acción toda la gama de recursos que con el paso del tiempo vamos acumulando y que, en determinado momento, bajo una situación esperada o no, logramos implementar ese conocimiento en una posición nueva y el resultado es por demás satisfactorio; entran en acción los aprendizajes, la habilidad para insertarlo como una respuesta propia y de acuerdo a las normas sociales o valores que se nos han inculcado.

Perrenoud, (2004) propone competencias congruentes con el papel de los profesores y las políticas educativas, las Diez Nuevas Competencias para Enseñar son: 1. Organizar y animar

situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y 10. Organizar la propia formación continua. Se analizará cada una de las competencias descritas y la inclusión educativa.

La capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar alguna situación, Perrenoud (2004) define como competencia a la movilización de conocimientos, habilidades o actitudes pertinentes en una situación, su ejercicio pasa por operaciones mentales que permiten realizar la acción, las competencias profesionales se crean en la formación docente y en su práctica cotidiana.

2.4.1. Situaciones de Aprendizaje a Favor de la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

El profesor reflexiona sobre su didáctica, preguntándose ¿si los alumnos aprenden?, se necesita la energía, tiempo y las competencias profesionales para diseñar situaciones de aprendizaje amplias, abiertas, con sentido y control. De la competencia global, Organizar y animar situaciones de aprendizaje, se desprenden competencias específicas: Conocer a través de una disciplina determinada, los contenidos que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje; Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; comprometer a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento (Perrenoud, 2004).

Favorecer la apropiación y transferencia de conocimientos relacionando los contenidos y los objetivos en una situación de aprendizaje, organizándolo en secuencias didácticas dependiendo

las necesidades de los estudiantes, retomando los conocimientos teóricos de la asignatura, las nociones pedagógicas y psicológicas que permitan al docente utilizar las metodologías didácticas adecuadas tomando en consideración el objetivo de aprendizaje; los conocimientos previos, estilos de aprendizaje, y motivación de los estudiantes; la personalidad del docente, motivación y estilo de enseñanza; las características de la asignatura por impartir y las condiciones físicas o materiales (infraestructura del aula, recursos disponibles y número de estudiantes) (Fortea, 2019).

Ya que no hay grupos homogéneos es preciso retomar las metodologías inclusivas para responder a la diversidad y necesidades que se encuentran dentro de los salones de clases, no solo es identificar la necesidad específica de cada estudiante, es atenderla mediante estrategias didácticas específicas (Lozano et al, 2021). Fomentar acciones didácticas con las mismas oportunidades para los estudiantes y que fomente su participación como puede ser el aprendizaje cooperativo, las comunidades de aprendizaje o el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Cuando los estudiantes trabajan juntos para alcanzar su aprendizaje y el de los miembros de su pequeño grupo se denomina aprendizaje cooperativo, dando lugar a compensar desigualdades permitiendo atención a la diversidad de manera igualitaria y equitativa mediante unidades didácticas o proyectos cooperativos donde el docente gestione la igualdad de oportunidades, desarrollo de habilidades sociales y cooperativas en los equipos de trabajo (Perlado y Muñoz, 2019).

La metodología aplicada en las comunidades de aprendizaje permite el desarrollo del diálogo para una sociedad igualitaria y equitativa mediante la acción comunicativa, aprendizaje dialógico, modelo diálogo, grupos interactivos y tertulias literarias con el reconocimiento de la sabiduría que cada persona tiene, solidaridad y aportaciones a partir de su realidad, permitiendo la comunicación efectiva entre los estudiantes y los docente, permitiendo establecer acuerdos

posibilitando cambios en las personas y en su contexto, valorando la diversidad de las personas como un elemento de riqueza cultural (Lanza y Flores, 2016). Se debe permitir que la narrativa sea una forma tanto de enseñanza como modelos de hacerse entender a través de la expresión oral, las necesidades, sentimientos, pensamientos o reflexiones que cada miembro de un grupo tiene con sus compañeros y su guía o docente.

El enfoque didáctico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación rompiendo la separación de los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad, ofreciendo alternativas para acceder al aprendizaje con el uso de medios digitales que pueden facilitar el aprendizaje y atender a la diversidad (Alba et al., 2014).

Estos medios digitales permiten presentar el mismo contenido tanto en audio, video, texto e imagen pudiendo enriquecer el aprendizaje, así el alumno puede acceder al contenido o transferir la información por el medio que prefiera, lo que permite reducir las barreras presentes en los medios tradicionales siempre que se proporcionen múltiples formas de representación de los contenidos, se exprese el aprendizaje en varias opciones y que los estudiantes se sientan comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje (Alba et al., 2014).

Al recurrir a los medios digitales como medios para la enseñanza, debemos tomar en cuenta que siempre debe existir una planeación, las herramientas didácticas no son solo para jugar o facilitar un conocimiento, deben llevar un objetivo, un proceso forma de evaluar y bajo que condiciones se implementa, esto es, un procedimiento didáctico donde el estudiante reflexione.

Una metodología útil para estudiantes con SA es la propuesta de Martín-Borreguero (2004) en la que se visualiza tanto el trabajo en rutinas del estudiante, el reconocimientos de sus emociones

y de situaciones sociales bajo un enfoque conductista mediante economía de fichas (Martín, et al., 2014)

La metodologías didácticas es un elemento importante que ayuda a responder a las necesidades de los estudiantes con Síndrome de Asperger para así enseñar de una manera adecuada tomando en cuenta las particularidades de cada estudiante y propiciando un ambiente inclusivo dentro del aula, organizando y animando situaciones de aprendizaje. ¿Los docentes tienen los conocimientos, habilidades y valores necesarios para reconocer y aplicar las metodologías didácticas adecuadas para sus estudiantes con SA?

2.5.2. Aprendizajes de los Estudiantes con Síndrome de Asperger Mediante la Adecuación Curricular

Los planes y programas están diseñados con una perspectiva y metodología que permite el desarrollo de los estudios de cada aprendiz y Gestionar la progresión de los aprendizajes que establece cuestiones más específicas: concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos; adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza; establecer vínculos entre las teorías subyacentes y las actividades de aprendizaje, según un enfoque formativo; establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión (Perrenoud, 2004).

Al propiciar la progresión de los aprendizajes, se plantean actividades movilizadas que induzcan a los alumnos a la zona de desarrollo próximo, no solo como una actividad colectiva, que tendrá de manera implícita situaciones problema de doble nivel para no marginar a ningún estudiante lo que se puede presentar desde una acción planificada o la guía de una improvisación

didáctica en el momento de la aplicación de la actividad, con un buen conocimiento de las fases de desarrollo intelectual del niño y del adolescente para estructurar el aprendizaje bajo un enfoque formativo con una observación continua para apoyar al estudiante a aprender mejor estimulando la evaluación formativa y favoreciendo la metacognición (Perrenoud, 2004)

Sabirón (1999), menciona que a la organización escolar corresponde un mayor cientificismo, puesto que adiestra al alumnado en exigencias del proceso productivo utilizando modelos organizacionales, donde el estudiante pasa por el aprendizaje de normas, reglas, comportamientos y roles que le inculca la escuela. La escuela de excelencia que establece la NEM donde se observan raíces eficientistas, establece la razón entre los beneficios obtenidos a través del producto elaborado y la inversión necesaria para obtener el producto.

La enseñanza colectiva que establece una mayor productividad en menor tiempo con sesgos de Taylorismo, con menores recursos materiales, controles administrativos y el detrimento del desarrollo integral debe cambiar para dar sentido a la educación inclusiva reconociendo la diversidad de los estudiantes y las necesidades de las escuelas, partiendo de las características psicosociales de los estudiantes para implementar adecuaciones curriculares posibilitando que logren los aprendizajes desde sus singularidades con un trabajo interdisciplinario y cooperativo entre los docentes, estimulando diferentes canales sensoriales, definiendo planes personalizados e individualizados (Corredor, 2016)

Las adecuaciones curriculares son propuestas que respetan a las personas que aprenden y consideran su manera de aprender, existen tres tipos de adecuaciones curriculares (de acceso, no significativas y significativas) (Chavarría y Díaz, 2013), estas no solo deben orientarse a los contenidos académicos es retomar la formación integral, holística favoreciendo el desarrollo personal, social hacia una conciencia ciudadana a favor de las diversidades respetando y valorando

las diferencias (Corredor, 2016), siendo la escuela un medio para formar a los estudiantes, incorporándolos a la sociedad fortificando la cohesión social mediante la diferencia y la heterogeneidad (Echaverría, 2003).

La educación básica en México está regida por planes y programas que olvidan la riqueza en diversidades que tiene el país, no solo sociales, económicas y políticas, también todas las neurodiversidades que se reflejan en el salón de clases como el SA, donde se tienen que realizar las adecuaciones curriculares pertinentes para atenderlos a partir de sus necesidades y así gestionar la progresión de los aprendizajes pero en realidad ¿Los docentes cuentan con la preparación para establecer adecuaciones curriculares a favor de estudiantes con SA?

2.5.3 Dispositivos de Diferenciación para Estudiantes con Síndrome de Asperger

Propiciar el andamiaje de los estudiantes hacia el aprendizaje, conlleva realizar una planeación en que cada alumno encuentre situaciones didácticas de acuerdo a sus necesidades, entendiendo sus dificultades de aprendizaje y reconociendo el o los medios para vencerlas. La competencia de elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación abarca las siguientes capacidades específicas: Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase; compartimentar, ampliar la gestión de clase a un espacio más grande; Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades; Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua (Perrenoud, 2004).

Saber observar a un estudiante con una práctica metódica para preparar situaciones didácticas a partir de sus necesidades, negociando un contrato didáctico con una cultura psicoanalítica, respetando sus ritmos y sus diferencias, se asume como una responsabilidad

individualizada para organizar un grupo (Perrenoud, 2004). El docente debe fungir como organizador de oportunidades de aprendizaje ante un aula diversa tomando en cuenta el origen e intereses de los alumnos, velocidad de aprendizaje, el dominio de sus conocimientos lo que implica que cada estudiante requiere diversos andamiajes para lograr los objetivos del aprendizaje (Tomlison, 2005).

En muchas ocasiones se puede determinar alguna particularidad en el comportamiento de un alumno por medio de la observación, en sí, es el procedimiento más utilizado por los docentes para identificar algunos casos que requieren mayor atención o si el mediador del aprendizaje carece de recursos para hacer la diferenciación, debe acudir con sus colegas o autoridades para solicitar apoyo y lograr diagnosticar la posible necesidad educativa que se observó.

El docente que establece una clase diferenciada observa y reflexiona sobre sus estudiantes, sin prejuicios, adecua los materiales y organiza el currículo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes creando una comunidad en el salón de clases, para esto es necesario un diagnóstico como base de la planificación (Tomlison, 2005). La identificación de los estudiantes con Síndrome de Asperger (SA) se puede presentar por un diagnóstico que el estudiante o padre entregue a la escuela o porque un profesor o familiar sospeche de la presencia de SA y se requiera aplicar un tamizaje como el CAST Test del Síndrome de Asperger en la Infancia de Scott, Baron-Cohen, o el ASSQ Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista de Ehlers,S; Gilberg, C.; Wing, L. e identificar las necesidades educativas del alumno (Auyanet, et al., 2019)

Identificar a estudiantes con SA debe ser conceptualizado desde la inclusión educativa no solo para identificar condiciones que pasan invisibilizadas, para proponer planes de acción en las escuelas (Beltrán et al., 2017), las personas con marcadores positivos en los tamizajes deben acceder a los niveles de atención para los Trastornos del Espectro Autista con una evaluación

diagnóstica interdisciplinaria, plan de intervención integral y plan de seguimiento como lo marca el Sistema Nacional de Salud en México (Zavaleta et al., 2018).

Los signos y síntomas de las personas diagnosticadas con SA deben ser interpretados desde las escuelas para que los docentes realicen las planificaciones pertinentes y los estudiantes con SA cuenten con condiciones ideales para contribuir a una mejora en su proceso educativo (Latorre y Puyuelo, 2016). Por lo que es necesario que los docentes tengan la capacidad de identificarlo, junto con otros procesos neurocognitivos y no se convierta la falta de pericia o conocimiento, en otra variable de exclusión que puedan enfrentar los estudiantes, luego entonces, ¿los docentes pueden elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para estudiantes con Síndrome de Asperger?

2.5.4. Involucrar a los Alumnos con SA en sus Aprendizajes Mediante la Motivación

Los estudiantes en México desde los 4 años de edad aproximadamente pasan en la escuela desde cuatro hasta ocho horas y media en el caso de secundarias de jornada completa; 3 años de preescolar, 6 de primaria, 3 de secundaria y 3 de preparatoria, suman quince años de educación obligatoria, sin tomar en cuenta estudios de licenciatura y posgrado, en todos estos años el docente inculcará en los estudiantes el gusto por saber y la elección por aprender (Perrenoud, 2004).

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo establece las siguientes competencias específicas: suscitar el deseo de aprender, explicar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño; Instituir y hacer funcionar el consejo de alumnos y negociar varias clases de reglas y obligaciones; ofrecer actividades de formación opcional y Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno (Perrenoud, 2004).

Cuando el estudiante tome la decisión de aprender necesitará una razón, que debe ser estimulada por el docente mediante la capacidad de tomar en cuenta a los estudiantes para apoyarlos en la formación de su pensamiento (Perrenoud, 2004). El nivel de energía y las direcciones de las acciones las determina la motivación, la cual la RAE (2021) la define como “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Esta acción es determinada por una necesidad fisiológica o psicológica (Carrillo et al., 2009).

La Jerarquía de Necesidades Humanas de Maslow (1956) establece las necesidades básicas o simples en la base de la pirámide, mientras que en la punta se encuentran las relevantes o fundamentales, conforme las personas controlen las necesidades fisiológicas aparecen necesidades de seguridad, a su vez de afiliación, reconocimiento hasta llegar a las necesidades de orden superior como la autorrealización (Carrillo, et al., 2009).

Psicólogos conductuales sugieren que el estímulo está asociado a un refuerzo positivo como resultado del entorno y el comportamiento, mientras que psicólogos cognitivos establecen procesos entre el estímulo y la respuesta tales como pensamientos, atribuciones y expectativas, estos hechos estimulan un comportamiento. Siendo las principales fuentes de motivación: el propio individuo, el soporte más relevante (familia, amigos y colegas), mentor emocional y el entorno (luz, objetos, sonidos). Siendo la curiosidad, la reciprocidad y la necesidad por controlar el ambiente (competencia) formas de motivación intrínseca (Carrillo, et al., 2009).

Los incentivos operantes pueden ser transformados en incentivos sociales debido a que el ser humano es una especie social por lo que se convierte en quehacer de alguna persona del contexto social hasta que el individuo alcance la autorregulación (Huertas, 1997).

Huertas (1997) menciona el modelo TARGET como una opción para la motivación de la clase donde se utilizan seis momentos claves:

- 1) Selección de la tarea no como una tarea única para toda la clase, realizar tareas alternativas para un mismo objetivo, con un grado de dificultad medio, siendo accesible para la zona de desarrollo próximo para el estudiante y con la posibilidad de fragmentación de la actividad.
- 2) El docente se manifiesta como colaborador o facilitador de la tarea, estimulando la participación de los estudiantes en la toma de decisiones referentes a las tareas, así se da al estudiante la oportunidad de desarrollar independencia y responsabilidad.
- 3) Reconocer el progreso de los estudiantes, aclarando que los errores son parte del proceso de aprendizaje, estableciendo el andamiaje adecuado para efectuar la tarea
- 4) Trabajar de manera cooperativa.
- 5) Informar a los estudiantes de los criterios concretos para la evaluación, lo que enfoca la atención del estudiante en el desarrollo de la tarea para efectuar mejoras, manejando un carácter privado al momento de retroalimentar al estudiante.
- 6) Manejo de tiempo adecuado y tolerante de los tiempos.

Una actitud favorable frente a un nuevo aprendizaje es parte importante para establecer un aprendizaje significativo junto con las estructuras cognitivas necesarias que se puedan vincular con el nuevo conocimiento, además que el objeto del aprendizaje debe ser funcional y significativo. Algunas estrategias para motivar el aprendizaje son: utilizar un tema interesante para el alumno, organizar aprendizaje cooperativo, que el estudiante se sienta competente para realizar la actividad

asignada, visualizar la tarea académica como parte del proyecto personal del estudiante, sentir la ayuda del docente y de sus compañeros (Carrillo, et al., 2009).

Una parte del proceso educativo es la motivación, ya sea en la enseñanza o vinculado al aprendizaje: dentro del primero debe ser considerada en la planeación del docente para lograr emocionar o poner en acción al estudiante ante el aprendizaje que se le presenta para que lo descubra, poniendo toda la intención de hacerlo; en el segundo es importante mencionar que mientras el alumno está motivado intentará realizar cada una de las actividades que se programaron con la intensidad que la misma le proporcione.

Implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo insta a motivarse por aprender y para esto es necesario conocer sus metas o apoyarlo en la construcción de estas, en algunos casos, como con los estudiantes con SA es funcional trabajar con economía de fichas para lograr que se interesen en las tareas y en algún momento retirar el estímulo y solo disfrute el realizar la tarea entonces poder establecer el gusto por aprender (Tapia, 1997 y Martín et al. 2014). Después de esbozar la importancia de la motivación de los alumnos es preciso reflexionar sobre ¿los docentes conocen a sus alumnos para mantener una motivación constante?

2.5.5. Docentes Trabajando en Equipo

Las necesidades educativas que presentan los alumnos, las situaciones de riesgo a las que se enfrenta la población estudiantil aunada a la diversidad que se presenta en el aula, son factores que precisan la urgencia de los docentes para trabajar cooperativamente, debido a esto se desprende de la competencia Trabajar en equipo competencias específicas: Elaborar un proyecto de equipo; Impulsar un grupo de trabajo; Formar y renovar un equipo pedagógico y Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas (Perrenoud, 2004).

Al trabajar un proyecto colectivo entre docentes no solo requiere comunicar, requiere comprender dinámicas de grupos, donde todos los miembros son colectivamente responsables con la función de animar y dirigir, que facilite la comunicación, la toma de decisiones siendo la cooperación el respaldo de su libre elección (Perrenoud, 2004).

La capacidad de establecer trabajos en equipo con iniciativa, responsabilidad y con una comunicación efectiva, junto con las habilidades académicas, pedagógicas y psicológicas, son parte esencial de lo esperado por parte de los docentes dentro de la escuela. Es prudente establecer la diferencia entre colaboración y cooperación, en la cooperación tiene como objetivo alcanzar una meta en común, mientras que en la colaboración establece aprender, trabajar y relacionarse con los otros, estableciendo contacto, interconexión positiva, asumiendo la responsabilidad de cada individuo, con proceso grupal y habilidades de colaboración (Woolfolk, 2010)

El trabajo en equipo de los docentes de manera colaborativa también se tiene que tomar como una oportunidad de aprendizaje, contribuyendo a un ambiente de formación donde los profesores compartan experiencias, analicen contextos y prácticas pedagógicas apoyados de la experiencia de los profesores (Vaillant, 2016). Asumiendo una responsabilidad colectiva ante el área de oportunidad por abordar en el centro educativo estableciendo objetivos comunes y trabajar para alcanzarlos, así la situación cooperativa proporciona beneficios al individuo y a todos los otros miembros (Johnson et al., 1999).

El trabajar en equipo de manera cooperativa no solo es unir esfuerzos para trabajar a favor de un objetivo como puede ser la inclusión educativa, también se tienen que tomar en cuenta los recursos que pueda proporcionar el centro educativo, no solo referimos a la disposición y cooperación de los profesionales de la educación, es brindar espacios y tiempos para que en realidad se pueda formular un trabajo en equipo, se pueda colaborar, dar seguimiento y adecuación

para alcanzar lo acordado, luego entonces ¿los docentes de educación secundaria tienen los recursos necesarios para establecer un trabajo en equipo a favor de la inclusión educativa de estudiantes con SA?

2.5.6. Proyecto Escolar de Mejora Continua, una Oportunidad para la Inclusión

El docente forma parte de la elaboración del proyecto escolar que se origine de las necesidades del centro, surge el planteamiento y desarrollo que fomenta la participación de los estudiantes. Los directivos aprenden a confiar en los actores educativos, para dirigir, dialogar sin cortes hegemónicos utilizando competencias de comunicación, resolución de conflictos, negociación y planificación así prevenir o superar la balcanización que se pueda presentar en las escuelas (Perrenoud, 2004).

Perrenoud, (2004) en la competencia participar en la gestión de la escuela menciona cuatro competencias más específicas que son: elaborar, negociar un proyecto institucional; Administrar los recursos de la escuela; Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes y Originar y hacer evolucionar en la misma escuela la participación de los alumnos.

La competencia docente sobre la participación en la gestión de la escuela se encuentra presente en los Lineamientos del Consejo Técnico Escolar (CTE), el acuerdo 12/05/19 establece:

...el Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de educación básica, cuya misión es mejorar el servicio educativo que ésta presta, enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todas y todos los alumnos, mediante la toma de decisiones informadas, pertinentes y oportunas y el fomento del desarrollo profesional del personal docente y

directivo en función de las prioridades educativas, que entre otros propósitos tiene el CTE para la consecución de la misma (DOF, 12/05/19)

En dicho acuerdo también se establece que el CTE está formado por el directivo y los docentes del centro escolar y les corresponde a éstos participar en la planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas de la Ruta de Mejora Escolar (RME)

La RME es una herramienta que permite ordenar y sistematizar los procesos de mejora plasmándola en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que permita establecer prioridades, metas y acciones, tomando como punto de partida las necesidades de los estudiantes junto con su contexto propiciando la acción desde el plantel, considerando el aprovechamiento de los estudiantes, la inclusión, la colaboración y participación de la comunidad escolar (SEP, 2018).

El PEMC es una oportunidad de fijar esfuerzos a favor de la inclusión educativa, pero este proyecto debe ser acordado por los actores del CTE que visualice las necesidades de la escuela con una participación real, efectiva, voluntaria y que promueva la atención a la diversidad construyendo innovaciones a favor de un aprendizaje organizacional para así responder a las particularidades del centro educativo estableciendo un respeto a las diferencias y el bien común para establecer estrategias de gestión de la diversidad (Navarro, 2008).

Al establecer un PEMC que combata la exclusión y por lo tanto atienda la inclusión educativa formulará la oportunidad de establecer ciclos de aprendizaje, pero estos solo se van a formar si los docentes participan en los procesos de gestión escolar entonces ¿Los docentes distinguen al PEMC como un medio para favorecer la educación inclusiva?

2.5.7. El Centro Escolar y los Padres de Estudiantes con SA

Informar e implicar a los padres supone fomentar y conducir reuniones de manera regular para involucrarlos en el recorrido escolar, entendiendo y valorando las diversas opiniones sin juzgarlas, tratando de entender a los progenitores o tutores para poder negociar a favor de los estudiantes y de ese modo construir sus aprendizajes. (Perrenoud, 2004).

La implicación de los padres en la vida escolar en la mayoría de las ocasiones genera una mejora en el rendimiento escolar y mejor adaptación al centro educativo, esto se puede establecer con mayor facilidad si se establece una buena comunicación entre la escuela y los padres de familia (García y Moliner, 2006). Estando pendientes, los padres pueden descubrir la importancia de su papel en la educación de los alumnos, se estimula una comunicación con mayor confianza entre padres y docentes, los progenitores o tutores entienden el funcionamiento de la escuela y los docentes desarrollan habilidades de comunicación positiva (Forest y García, 2006).

Recordando que la comunicación es fundamental en las organizaciones escolares siendo un intercambio de símbolos entre individuos por lo que se da una permuta de mensajes propiciando la generación de sentido de los datos que se transmiten respondiendo a un modo lineal (en una sola dirección) o circular (intercambio de posturas entre el emisor y el receptor) estableciendo un diálogo con participación voluntaria, tránsito de ideas y cortesía. Al reunirse el docente con los padres de familia debe utilizar un lenguaje apropiado para hacerse entender y mantener una escucha activa y empática (Nieto, 2009).

Con una comunicación comprensiva se podrán entender los sentimientos de los padres de familia mediante una escucha activa, una buena expresión corporal y favoreciendo la participación tanto de los estudiantes como de sus padres lo que es fundamental en la educación inclusiva (Guzman, 2018).

Se deben propiciar la reuniones con los padres de familia tanto para informarlos e implicarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje así como para escucharlos de manera activa y afín sobre las necesidades de los estudiantes, entonces formular un plan de acción conjunto entre los estudiantes, el docente y los padres de familia a favor del bienestar de los alumnos en la escuela, pero ¿Los docentes reconocen la coadyuvancia de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

2.5.8. Tecnologías de la Información Coadyuvantes a la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

Utilizar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación modificaron las formas de contacto y correspondencia, propiciando cambios en las formas de realizar las tareas, de determinar las acciones y de reflexionar en la práctica docente. Se consideran las siguientes competencias específicas: Utilizar los programas de edición de documentos; Comunicar a distancia a través de la telemática y utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza (Perrenoud, 2004).

Perrenoud (2004) recomienda una vigilancia sobre la cultura tecnológica pues influirá en la escuela y el desarrollo de esta competencia propiciando una potencialización de las desigualdades, mismas que impactaron en la actual pandemia por la Covid-19 donde se presentó por un lado una conquista tecnológica hacia el cuerpo docente, puesto que en su mayoría no se encontraban preparados para impartir clases en línea y develando la gran brecha tecnológica que se presenta en la sociedad.

Al utilizar las nuevas tecnologías se pueden aprovechar sus bondades para acercar a los alumnos al aprendizaje con diferentes alternativas como establece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y poder combatir también de este modo las desigualdades pues aunque se pretende que la educación sea para todos, todos somos diferentes, con diversas capacidades, necesidades educativas y estilos de aprendizaje, aunque el DUA se diseñó para apoyar a los alumnos con alguna discapacidad para que pudieran acceder por medio de las tecnologías a los mismos contenidos que sus compañeros, este puede asistir a las diversas necesidades de los estudiantes (Alba et al, 2014).

Mediante una flexibilización apoyada de las tecnologías se propicia versatilidad (en diferentes formatos), capacidad de transformación (dentro de un medio como volumen, color, brillo, letra, etc. y entre medios como de audio a texto) y con la posibilidad de colocarlos en la red. El DUA trabaja bajo tres principios: propiciar múltiples formas de representación (para que los alumnos entiendan el contenido), propiciar múltiples formas de expresión (los alumnos expresen lo que aprendieron) y propiciar múltiples formas de implicación (motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje) así los alumnos pueden entender y aprender escogiendo la forma y medio en el que se sienten cómodos, motivados y con capacidad para construir su aprendizaje (Alba et al, 2014).

Para que los estudiantes se desarrollen en ámbitos personales, sociales y económicos se requiere que los docentes y alumnos tengan acceso a las tecnologías de la información en las cuales no solo se adquieran destrezas y habilidades, también se adquieran valores inclusivos para la diversidad que presenta la sociedad, el docente requiere una adecuada formación en las tecnologías para que éste oriente y promueva el aprendizaje de sus alumnos utilizando las nuevas tecnologías

(Segura y Quiros, 2019), a partir de lo anterior ¿Los docentes conocen una gama de herramientas digitales para poder acompañar a la diversidad de sus alumnos hacia el aprendizaje?

2.5.9. Responsabilidad Ética ante Estudiantes con Síndrome de Asperger

Perrenoud (2004) establece afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión con cinco competencias específicas: Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad; Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones; Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela; Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en la clase y Desarrollar sentido de responsabilidad, solidaridad y sentido de justicia.

Establecer la educación a partir del respeto de la diversidad generando valores en los alumnos como empatía y tolerancia combatiendo prejuicios y discriminación provenientes del entorno, orientando una disciplina rumbo a la negociación de normas transformándolas en una garantía solidaria puesto que los estudiantes se involucran en su elaboración y en su custodia adoptando ideales de justicia y equidad (Perrenoud, 2004).

Freire (2012) mencionó: “Si la educación no transforma a la sociedad, la sociedad tampoco cambiará sin ella” (p.156) se ha valorado a la educación como la estrategia por la que se podrá transformar el pensamiento y el actuar de la sociedad, pero también se ha establecido con una función homogénea que difícilmente ha visualizado a la diversidad por lo que ha invisibilizado, discriminado a las minorías o permitiendo los estereotipos (Magendzo, 2000).

La educación es un derecho humano que establece la lucha contra la discriminación encaminando a la escuela heterogénea con atención a las diferencias refutando contra la cultura dominante y la segregación escolar, así los docentes consideren las diversidades para motivar a los

estudiantes acercándolos al aprendizaje dejando de convertir en una barrera para los alumnos ofreciendo los canales adecuados de acceso, permanecía y continuidad para cada individuo (Magendzo, 2000).

Al hablar de discriminación se pueden retomar diferentes concepciones el Diccionario de la Real Academia de la lengua española en su versión en línea la define como “trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, condición física o mental”. Magendzo (2000) menciona que es la capacidad de “distinguir, diferenciar y también separar” (p. 178), en esta separación o trato desigual se ve un deficiente ejercicio de los derechos de las personas como podría ser a las personas con alguna discapacidad que se ha establecido en sociedades industriales y posindustriales con ideologías de lo normal y anormal marcado por una sociedad hegemónica estableciendo opresiones a las minorías o a las diferencias (Barton, 1998), orillando a la exclusión de aquellos que no concuerdan con lo establecido por la clase dominante (Noel, 2009)

Noel (2009) establece tres conceptos básicos al analizar la dualidad entre integración y exclusión, los cuales son poder, ciudadanía y derechos, Noel (2009) retoma Foucault (1992), el poder “consiste en guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles” (p. 40) el poder se observa en una relación donde se ejerza una inspección constante y se practique el uso del dominio, así la exclusión se presenta por factores externos establecidos por la ideología dominante. Mientras que la ciudadanía mantiene una conexión con los derechos de las personas que establece la igualdad de los individuos ante la sociedad, con estos tres conceptos se puede trabajar a favor de la educación inclusiva.

Tomando la práctica del docente desde su aula puede incidir en la ciudadanía albergada en salón de clases para fomentar valores y el respeto a los derechos humanos afrontando los dilemas éticos que se presentan en la profesión pero ¿Los docentes al desconocer los signos y síntomas del Síndrome de Asperger y no realizar adecuaciones curriculares secundan su discriminación?

2.5.10. Capacitación Docente Continua como Herramienta para la Inclusión de estudiantes con SA

La educación confiere un mundo dinámico pues cambian las políticas educativas, los contextos no son homogéneos ni los estudiantes por lo que es necesaria una formación continua.

De esta competencia (organizar la propia formación continua) se desprenden otras cinco: Saber explicar sus prácticas; Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios; Negociar un proyecto de formación común con los compañeros; Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo por último Acoger y participar en la formación de los compañeros, siendo la reflexión el punto medular y motivante para gestión del aprendizaje del docente (Perrenoud, 2004), confiere la habilidad del docente por aprender, considerando el conocimiento que se alberga y las áreas de oportunidad, la que Frade (2009) llamó Metacompetencia refiriéndose a la metacognición del docente.

Partiendo de esta reflexión, el docente debe ser consciente de sus valores, habilidades y las aptitudes que tiene para atender a la diversidad que se encuentra en el aula, identificando las necesidades educativas, resolviendo o fortaleciendo mediante una continua formación, estrategias que favorezcan la comunicación activa y empática, el diseño de actividades colaborativas orientadas a la inclusión, adecuación de materiales, escuchar y atender con afinidad a los padres o tutores, propiciando el andamiaje adecuado para el estudiante, estableciendo un ambiente áulico a

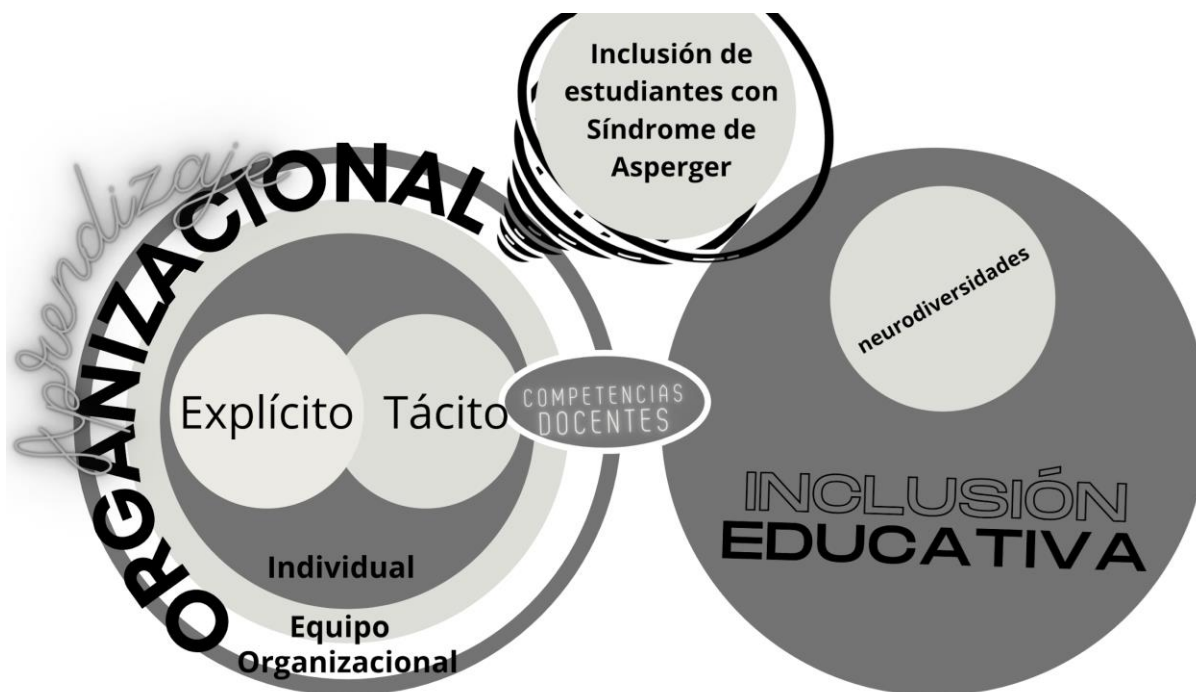
favor de la inclusión educativa (Fernández, 2013) acompañada por fortalecimiento conceptual de teorías psicopedagógicas como la Teoría conductual, Teoría Cognitiva y la Teoría Humanista que coadyuve a la educación inclusiva (Palacios et al, 2020).

El docente al interiorizar sobre sus conocimientos y habilidades, detecta sus áreas de oportunidad como es el caso de la educación inclusiva por lo que se debe preguntar si ¿la formación continua es una herramienta para cubrir sus debilidades y así atender a la diversidad?

El eje de análisis del marco teórico de este borrador de tesis confiere el aprendizaje organizacional y la inclusión educativa como lo muestra la figura 10

Figura 10

Elementos más Significativos del Capítulo 3



Elaboración propia a partir de Argyris (2009), Nonaka (1999), Perrenoud (2004), Armstrong (2012) y UNESCO (2005, 2008)

El aprendizaje organizacional con el reconocimiento del conocimiento tácito y explícito en los niveles individual, equipo y organizacional aunado a la inclusión educativa, en este caso de las neurodiversidades como son los estudiantes con Síndrome de Asperger, el punto de engranaje entre estos conceptos retoma el conocimiento tácito y las competencias docentes pero enfocadas a la inclusión educativa, puesto que son un conjunto de cogniciones y valores, para que, a partir de este conocimiento tácito se pueda, en algún momento, generar la gestión del conocimiento y así la

escuela secundaria 74 ocupe su aprendizaje organizacional a favor de la inclusión educativa de estudiantes con SA

Como mencionan Nonaka y Takeuchi (1995), “el conocimiento es la unidad analítica básica para explicar el comportamiento de las empresas” (p. xii); en la escuela secundaria es necesario reconocer el conocimiento tácito sobre el aprendizaje organizacional a favor de la inclusión, lo que conlleva a identificar el modelo mental de esta institución que es una imagen que valora los puntos fuertes y débiles de la organización.

El conocimiento tácito se encuentra en las personas de la organización, en este caso los docentes de la escuela secundaria 74, al hablar del conocimiento tácito sobre la inclusión educativa a favor de estudiantes con Síndrome de Asperger, se pueden retomar las competencias docentes a favor de la inclusión de estos con alguna neurodiversidad para que, a partir de este, en algún momento, se genere el espiral del conocimiento que conllevan la socialización, exteriorización, interiorización y combinación

Capítulo 3. Política y Gestión Educativa con su Recorrido a Favor de la Inclusión

3.1. Acercamiento a la Gestión Educativa

Al iniciar el abordaje sobre gestión se requiere aclarar su raíz, esta proviene del latín “gesto”, “gestus” lo que evoca a la acción, ya sea de un proyecto o cuestión. La palabra puede referirse a la influencia de conceptos administrativos y de los procesos institucionales. Esta palabra gestión tiene índole operante y está vinculada a la estrategia “stratosego”, que significa organizar y crear las relaciones entre individuos y las metas que, relacionados entre sí, tratan de solucionar y dar respuesta a las necesidades (Menguzzato, 1993), “es sólo a través de una gestión eficaz que las empresas logran el desarrollo y ejecución de sus políticas de negocio y estrategias para maximizar sus beneficios y ofrecer a sus clientes los mejores productos y servicios” (Jiménez-Cruz, 2019, p. 225).

Se encuentran varios referentes acerca de la palabra Gestión, como en La República de Platón que es percibida como una acción autoritaria; en La Política de Aristóteles la gestión es distinguida como una acción democrática, algunos precursores modernos atribuyen a los componentes de la organización como su estructura, los recursos, objetivos y las interacciones de las personas, desde mediados del siglo XX se plantea la gestión como campo disciplinario aunado a los modelos de gestión (UNESCO, 2011) .

Dependiendo el objetivo la UNESCO (2011), define a la gestión de diversas maneras: desde la movilización de recursos “capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea”, mediante la priorización de procesos se conceptualiza como “generación y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido

que ocurra”, así mismo como en la interacción de los miembros “capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización”, en una perspectiva centrada en la comunicación “es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” y desde los procesos que vinculan la gestión del aprendizaje “Un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno” (p. 21).

Cejas (2009) coincide que la noción de gestión se vincula tanto a visiones de la administración, como a vínculos de la dirección colectiva generada por un gobierno, se define entonces como “pasos conducentes a la consecuencia de una cosa” o como la “acción y efecto de administrar, mientras que la gestión educativa son acciones para alcanzar los objetivos de un centro educativo.

Botero (2009), establece que la gestión educativa es una construcción relativamente nueva; se desarrolla en el Reino Unido en los años setentas y en América Latina en los ochentas, lo que ha generado varios modelos para estructurar la forma de concebir la acción humana, los procesos y el papel de los individuos. El estudio de la organización del trabajo en la educación es el objeto de la gestión educativa como disciplina, con la influencia de teorías de la administración coadyuvadas por otras disciplinas como la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología, entonces, se asocia la gestión a las acciones de un sector de personas guiadas por un líder para alcanzar objetivos.

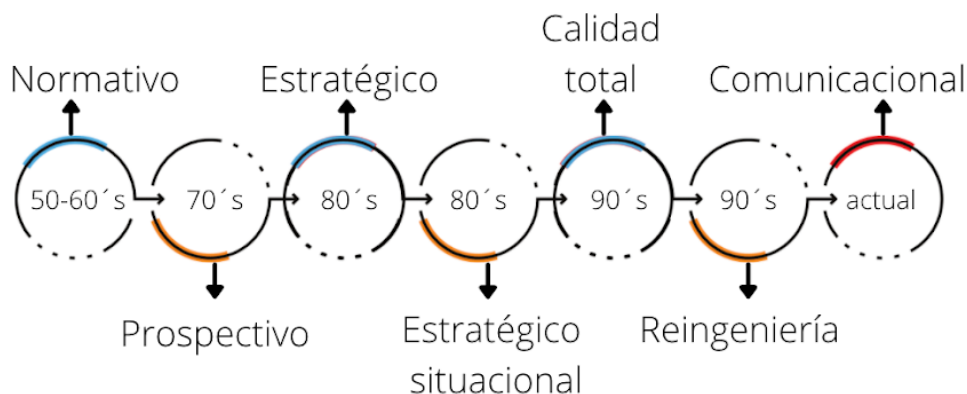
La gestión educativa parte de los principios de la gestión como disciplina que estudia la organización del trabajo, la teoría de la gestión emprende e interpreta los procesos de la acción humana en las organizaciones por lo que la gestión “es la capacidad de articular representaciones

mentales de los miembros de una organización”, desde el enfoque lingüístico “es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” (Casassus, 2000, p. 5).

Algunos modelos de Gestión los propone Casassus (1999) como lo muestra la figura 9

Figura 9

Modelos de Gestión Presentados por Casassus



Principales modelos de Gestión, tomado de UNESCO (2011, p. 22).

Dentro de la gestión se pueden encontrar marcos conceptuales que la han orientado (el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional). La visión normativa estuvo presente de los años 50's a los 70's, época donde se iniciaron los planes nacionales de desarrollo bajo la influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) orientándose a un crecimiento cuantitativo del sistema, siendo representante

del modelo racionalista weberiano, con cultura verticalista y normativa (Casassus, 2000, p. 5). En el ámbito educativo las reformas educativas se orientaron hacia la cobertura con un sistema educativo tradicional (UNESCO, 1999).

En los 70's se buscó una flexibilidad en la planificación generando el marco prospectivo, donde se utiliza técnica de relaciones e impactos entre variables, proyectando trayectorias, actores y estrategias en escenarios futuros distintos, bajo un ejercicio cuantitativo, propiciando la comparación de proyectos, posturas y modelos bajo un análisis costo-beneficio (Casassus, 2000). El marco prospectivo se vio reflejado en el sector educativo con la microplaneación, los mapas escolares, el desarrollo de las proyecciones de los recursos humanos y proyectos asociados a la UNESCO para compartir posturas, modelos, estrategias y resultados en problemas similares (UNESCO, 1999).

Mientras, la noción estratégica bajo un pensamiento tipo militar surge acompañada de la crisis de los 80's buscando articular los recursos que posee una organización, haciendo visible la identidad institucional (con el análisis FODA que refleja misión, visión, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas) dando perspectivas competitivas de organizaciones e individuos (Casassus, 2000, p. 5). Basados en la ideología militar, se reconoce la identidad de la organización frente a sus enemigos (UNESCO, 1999).

El planteamiento estratégico situacional valora los intereses antagónicos, la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional, buscando acuerdos como criterio de la gestión educativa en los años 90's. Los recursos limitados y la fragmentación de procesos de planificación conducen a unidades de gestión con objetivos y recursos propios para llegar a la descentralización educativa, cercano a esto surge la visión de calidad total con las miradas hacia el éxito económico de Japón, encontrando en la calidad referencias a la planificación, control y mejora continua,

acompañado de la identificación de los usuarios, necesidades, normas, y estándares de calidad. La reingeniería es un cambio donde se requiere reconsiderar los procesos bajo cuestionamientos que conducen a la acción (Casassus, 2000, p. 5).

Por último, la perspectiva comunicacional tiene una orientación al manejo del habla, que impide o facilita que ocurran las acciones, desarrollando compromisos de acción desde las conversaciones para la acción (Casassus, 2000).

La gestión educativa ha tenido transformaciones, pasando por la descentralización con actividades generadas en la cúspide del sistema y ejecutadas en las escuelas, la visión organizacional busca responder a las necesidades de los individuos participantes en el desarrollo de la acción considerando procesos, funciones, compromiso, liderazgo, satisfacción, comunicación y clima, reconociendo la capacidad de cambio o la adaptación a este. La gestión enfocada a los resultados bajo un paradigma técnico-linear-racionalista es el más utilizado en los contextos sociales, propiciando pasajes inciertos hacia la diversidad mientras el paradigma emotivo-no linear-holístico se adecúa de mejor manera a ese contexto (Casassus, 2000).

La gestión educativa debe desarrollar la dimensión pedagógica junto con la reflexión de esta, no limitándose en procesos de administración de recursos, ofreciendo mayor apertura a la visión democrática con su preocupación por los recursos humanos y la participación de los miembros más que la visión autoritaria que valoriza la atención en los resultados (Casassus, 2000).

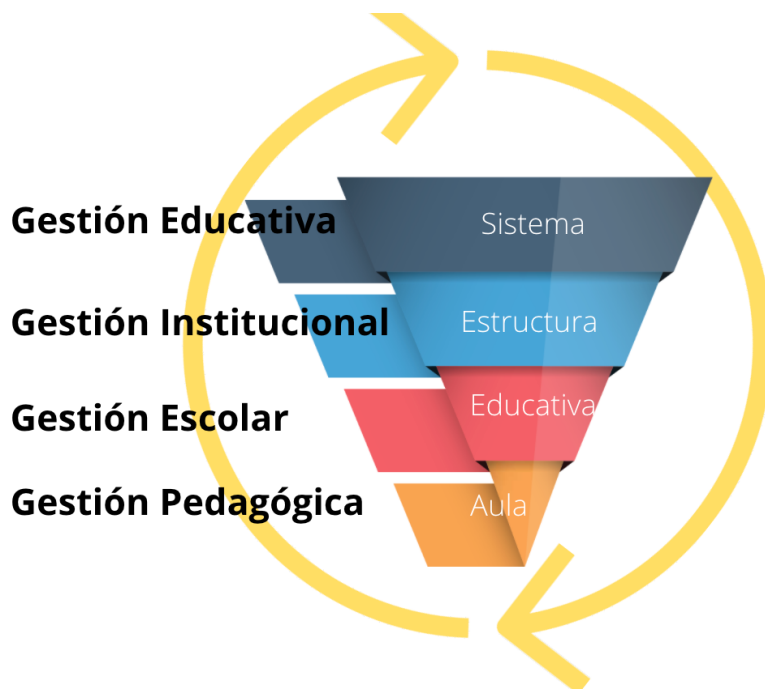
La interacción de elementos internos y externos en la escuela permiten plantear varias propuestas de las dimensiones de la gestión educativa, la UNESCO (2011) presenta cuatro dimensiones: institucional (identificando las formas de organización, estructura formal, uso de tiempo y espacio, estructura informal, relaciones y normas), pedagógica (proceso de enseñanza-

aprendizaje, metodologías, formación y actualización docente), administrativa (conducción de recursos humanos, materiales, económicos, procesos técnicos, tiempo y cumplimiento de la normatividad) y Comunitaria (relación con la comunidad, redes de apoyo).

Farfán (2017), refiere a Jorge De la O Casillas, que da su percepción en cuanto a la gestión escolar y educativa como: “las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación” (p. 2), influenciando a los centros educativos de una entidad desde el mismo sistema educativo.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el 2001, estableció el Programa Escuelas de Calidad (PEC) fomentado mediante el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), para mejorar los contextos escolares desde la política educativa, en dicho programa se retoma a Mintzberg (1984), estableciendo el término gestión “como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o un grupo, para obtener los resultados esperados” (p. 55), asentándose cómo anticipar cooperativamente el cambio y crear estrategias a favor de la organización para obtener sus fines (SEP, 2010).

Se establecen tres campos de gestión educativa en el MGEE: sobre la perspectiva para obtener o lograr algo, el campo de investigación (estableciendo conceptos y análisis) y el campo de la innovación y el desarrollo, para su estudio se representan en cuatro niveles (SEP, 2010) como lo muestra la figura 10

Figura 10*Niveles de la Gestión Educativa*

Adaptado a partir del Programa Escuelas de Calidad, La gestión educativa y los modelos de concreción (SEP, 2010, p. 57).

En la gestión institucional cada organización toma las políticas y las adecua a su contexto y subsistemas, coordinando las acciones para alcanzar los objetivos compartidos establecidos en la planeación intra e interinstitucionales. De acuerdo con Loera (2003), se entiende por gestión escolar a las labores efectuadas por el director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y/o alumnos, proporcionando los elementos y ambientes para que los alumnos aprendan estableciendo el aprendizaje entre los pares docentes y fomentando la innovación de la enseñanza. Mientras que en la gestión pedagógica se relaciona con los procesos de enseñanza, el abordaje del currículum y evaluación plasmados en la planeación didáctica (SEP, 2010).

Las prioridades con carácter estratégico en los centros escolares se establecen en seis puntos: intervenir en la formación tanto de docentes como administrativos, multiplicar las instancias de encuentro con redes y equipos bajo problemáticas similares, reinstalar los liderazgos con una selección y formación de los cargos directivos o de supervisión, ampliar la capacidad de decisión a nivel local con la elaboración de proyectos de acuerdo a las finalidades que la escuela persiga, múltiples mecanismos y procedimientos de evaluación y generación de responsabilidad institucional y, por último, la creación de nuevos modos de articulación del sistema con el entorno estableciendo nexos con las organizaciones de la comunidad. Lo que se convierte en un desafío tanto para garantizar el aprendizaje de los estudiantes como iniciar el desarrollo de nuevas formas de organización donde se responsabiliza a la gestión educativa (UNESCO, 1996).

Así con la gestión estratégica constituye una manera de alcanzar la calidad de los servicios y la igualdad de oportunidades para todos con una conducción del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación, vinculadas con el desarrollo de las capacidades interpersonales y profesionales como: el trabajo en equipo, gestión y perspectiva estratégica, comunicación en las organizaciones, procesos de delegación y construcción de escenarios alternativos, atención a la participación y demanda educativa (UNESCO, 1996).

La secuencia de acciones para facilitar la gestión en las escuelas puede conferir cinco pasos:

1. tomar en cuenta la misión de la institución escolar, las fortalezas, debilidades y los principios pedagógicos;
2. Analizar los principios de gestión: centrada en el alumno, jerarquía de autoridad, toma de decisiones, participación, habilidades y competencias de los docentes, coordinación ágil, comunicación, control y evaluación;
3. Formular los principios de la gestión;
4. Revisar la coherencia entre los principios de gestión y los principios pedagógicos y
5. Socializar los principios en la comunidad (Cejas, 2009).

Otra perspectiva es lograr los objetivos de las escuelas mediante la colaboración de toda la comunidad educativa, comprometiéndose a una mejora continua posiblemente mediante el ciclo de Deming y sus cuatro momentos que permiten optimizar los recursos materiales, financieros, tecnológicos y humanos (UNESCO, 2011) como lo muestra la figura 11

Figura 11

Ciclo de Deming: Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA)



Ciclo de Deming tomado de UNESCO (2011, p. 42)

En la planificación se determinan las acciones conforme a la misión y visión de la escuela, reconociendo los recursos y obstáculos, siendo “el proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura, dirigidas al logro de los objetivos por medios preferibles” (UNESCO, 2011, p. 43 que cita a Yeheskel Dror, 1973), la ejecución confiere el desarrollo de lo planeado, propiciando la integración y coordinación de actividades, se asegura la ejecución de dichas actividades mediante la verificación, considerando los resultados se plantea un reajuste para establecer un segundo momento de actuación (UNESCO, 2011).

3.2. La Política Educativa a Favor de la Inclusión

La organización escolar es un sistema abierto con interacciones e interrelaciones continuas con su entorno, desde los elementos específicos (padres u organismos) con una interacción directa o desde el marco relacional (condiciones económicas, situación política, marco legal y valores), por lo tanto, el ambiente de una organización es complejo (por la diversidad de elementos), limitativo (adecuándose a las oportunidades) y dinámico (cambiante) (Portela, 2009)

Para el análisis de la inclusión educativa se debe retomar como se ha plasmado esta desde la política educativa, por lo que es pertinente establecer en primera instancia qué se entiende por política, políticas públicas y política educacional.

El término de política en sí es un concepto ambiguo, pero se entiende como lo que el gobierno o administración elige hacer, donde se tienen diferentes opiniones ligadas al trazo de políticas en un sector, se establece que son acciones orientadas a metas. La política pública es un conglomerado de opciones colectivas acompañadas de elecciones que asumen los gobiernos en alguna área como es la educación, dichas acciones responden a las demandas de la política, mientras la política educativa conlleva: una apología del problema, un propósito para el sistema educativo con la explicación de cómo será alcanzado este (teoría de la educación), puede ser vista desde la elocuencia de la política, desde su impulso legal y la implementación en la práctica (Espinoza, 2009).

Espinoza, (2009) retoma a Adams, Kee y Lin (2001, p. 222):

La retórica de la política se refiere a enunciados amplios de metas educacionales que a menudo pueden ser encontrados en discursos nacionales de líderes políticos. Las

políticas consagradas legalmente son los decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educación. Las políticas efectivamente implementadas son aquellas legalmente impulsadas, modificadas o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programas.

Señalando que las políticas educativas pueden enfrentar problemáticas para ser implementadas, posiblemente si los supuestos formulados no son correctos, la política no desarrollará lo esperado o no funcionará (Espinoza, 2009), puesto que son muchas las expectativas a partir de la educación, esta se visualiza como un medio de avance para generar progreso, tanto cultural como socialmente, para elevar la dignidad de los seres humanos (Sacristán, 2002), es necesario comprender la relación del sistema económico, los intereses políticos que establecen ideologías que impregnan a la sociedad y a los centros escolares desde el currículum que diseñen las políticas educativas (Bardisa, 1997).

Al referirnos a los actores participantes en las políticas educativas no solo se considera a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal y estatal como representante del poder ejecutivo, esta es acompañada por representantes del poder legislativo con el senado y la cámara de diputados y la suprema corte, los tribunales federales y estatales en el poder judicial. Así el poder legislativo tiene la facultad de expedir leyes mientras el poder judicial toma fuerza en temas educativos mediante litigios y/o amparos (Martínez, 2018)

Aunados a estos se encuentran actores del sector social y académico como las instituciones de nivel superior e investigadores, en el sector privado se encuentran los padres de familia, las organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, los empresarios, mientras que en el bloque internacional se encuentra la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE), con estos actores se construyen las políticas educativas siendo las acciones efectuadas por las autoridades públicas de un gobierno conectadas a las prácticas educativas, atendiendo su producción y oferta educativa mediante una serie de valores e ideas (Martínez, 2018).

Las políticas educativas han girado en torno a proporcionar una educación básica en condiciones de igualdad, sin discriminación y en busca de calidad, entendida como la cualidad que permite distinguir la buena educación estableciendo las finalidades para valorar su eficacia y el acceso a la educación como un derecho; estas concepciones en conjunto con otras que siguen siendo motores para la educación del futuro aunado al conocimiento aplicado de la educación, reconociendo la diversidad, a partir de esta realizar la elección de contenidos para la construcción de aprendizajes, y así, orientar los proyectos y políticas educativas para combatir las desigualdades que históricamente han sido inalcanzables en América Latina, para responder a este dilema se debe admitir la diversidad y proyectarla sobre los contenidos y métodos pedagógicos (Sacristán, 2002), dentro de esta lucha ha estado presente la educación inclusiva.

La inclusión educativa es una situación que favorecerá al desarrollo social, pero al igual que diversas disposiciones, se ha enfrentado a problemas de ejecución o instrumentación, puesto que las acciones para su desarrollo no son simplemente su diseño desde los documentos normativos, pasando “de un sistema formal de prescripciones al sistema real de la acción” (Ramírez, et al., 2011, p. 38).

La política del centro escolar se encuentra en gran medida marcada por la normatividad que parte de la dimensión macro (legislación, economía, política), pero es necesario entender las características, y organización escolar para definir las perspectivas a nivel micro, considerando siempre el entorno que establecen las macropolíticas (Bardisa, 1997).

3.3. Normatividad Internacional a Favor de la Inclusión

A continuación, se configura un pequeño recorrido de las normas que marcan el progreso hacia la inclusión educativa, tanto en documentos internacionales como nacionales que se muestran en la tabla 6.

Tabla 6

Año	Documento	Siglas
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	DUDH
1959	Declaración de los Derechos del Niño	DDN
1990	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos	DMET
1994	Declaración de Salamanca	DS
2000	Foro Mundial Sobre la Educación	FMSE
2008	Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	CSDPD
2015	Declaración de Incheon	DI

Elaborado a partir de: UNESCO. (1994), UNESCO. (2015), UNESCO. (2000), UNICEF. (2006), ONU. (1948), ONU. (1959) y ONU. (2008).

Documentos Internacionales a Favor *de* la Inclusión

1948

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) en conjunto de los Estados Miembros, comparten responsabilidad para asegurar el respeto universal a los derechos y libertades establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se establece:

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos

Artículo 2

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración sin distinción alguna (p. 2).

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación (p. 3).

Artículo 26

Toda persona tiene derecho a la educación

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (p. 8).

Posiblemente la Declaración Universal de Derechos Humanos es el primer referente donde se combaten las desigualdades, se establece que todos los seres humanos tienen derechos y se

protege contra la discriminación por cualquier motivo, estableciendo la educación como un derecho que coadyuva al desarrollo de las personas, desde este referente se marca el derecho de las personas con Síndrome de Asperger para contar con educación y no ser discriminados, entre otros.

1959

La Declaración de los Derechos del Niño fue estipulada por la ONU en 1959 en ella se plasmó la necesidad por proteger a los niños debido a su falta de madurez física y mental, misma que fue expresada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, se reconocen diez principios, enfatizando en: principio 1 (todos los niños sin excepción disfrutarán de todos los derechos); principio 2 (el niño tendrá oportunidades para un adecuado desarrollo físico, mental y socialmente saludable); principio 5 (el niño con alguna discapacidad, recibirá tratamiento, educación y los cuidados pertinentes); principio 7 (derecho a la educación) y el principio 10 (el menor debe ser protegido de cualquier tipo de discriminación) (ONU, 1959).

Es así como un niño o adolescente con Síndrome de Asperger también debe ser tomado en cuenta para su protección en favor de su desarrollo y libre de discriminación, mismo que es ratificado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) donde se invita a atender el interés superior del niño, el artículo 23 menciona que los niños con discapacidad tienen derecho a recibir cuidados y educación, así como el artículo 29 menciona que la educación debe desarrollar las habilidades, capacidades y personalidad del niño (UNICEF, 2006).

1990

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), parte de las inquietudes alrededor de los sistemas educativos a nivel mundial, priorizando los objetivos hacia la enseñanza primaria y exterminar el analfabetismo en los adultos, recordando el derecho a

la educación y reconociéndose como vía para la construcción de un mundo más seguro y próspero, para lo que se requiere establecer la educación de calidad al alcance de todos (UNESCO, 1990).

En la palabra todos, también involucra a las neurodiversidades y se puede respaldar en los siguientes artículos de la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos:

Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (los individuos contarán con las vías adecuadas para satisfacer sus necesidades educativas y poder desarrollar sus habilidades); Artículo 2. Perfilando la visión (utilizando las prácticas educativas deseables para fomentar la equidad para mejorar los ambientes de aprendizaje); Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad (facilitando la educación básica de calidad para todos los individuos, combatiendo desigualdades y discriminación); Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica (la sociedad tan cambiante y diversa propicia plantear la educación básica desde el nacimiento); Artículo 6. Mejorar las condiciones de aprendizaje (con apoyo interdisciplinar para lograr una participación activa de los individuos tras cubrir otras necesidades); Artículo 7. Desarrollar políticas de apoyo (establecer políticas que coadyuven a la mejoría de las personas) (UNESCO, 1990).

La Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos da pie a la construcción de políticas a favor de cubrir las necesidades educativas de las personas con Síndrome de Asperger (SA), para fomentar la equidad y visualizar estas necesidades desde su nacimiento y a lo largo de su vida con apoyo de equipos multidisciplinares.

1994

La Declaración de Salamanca promueve el objetivo de la Educación para Todos, proponiendo una educación para atender las necesidades educativas especiales, reconociendo las

diferencias y respaldando el aprendizaje mediante una pedagogía centrada, para acoger a los niños sin distinción ni discriminación respetando la dignidad y diferencia de los seres humanos, recomendando medidas políticas y legislativas para impulsar las leyes de educación como los planes y programas de estudio (UNESCO, 1994).

2000

En el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, que dio un llamado a los gobiernos para asumir su responsabilidad en los avances en educación desde Jomtien, así como invitar a velar por el derecho a la educación dando especial atención a la educación preprimaria, la educación de las niñas, la alfabetización, cuestiones relacionadas con el VIH-SIDA y las tecnologías de la comunicación y la información en la educación, estableciendo objetivos para cumplirse en 2015 con una suma de esfuerzos a favor de una sociedad democrática (UNESCO, 2000).

Se efectuó un análisis de los datos de los países respecto a las metas y objetivos establecidos en la Educación Para Todos, además de 14 estudios temáticos entre los cuales se encontraba educación para necesidades especiales; en el análisis sobre los avances en la reducción de las disparidades mostró que algunos países efectuaron una disposición de oportunidades educativas, pero aún se percibieron diferencias en la calidad de la educación, en los otros objetivos específicos de Educación Para Todos, no se alcanzaron las metas, pero fueron observadas varias medidas puestas en práctica con efectos favorables, por lo que el Marco de Acción de Dakar se enfocó a cuatro temas; equidad y calidad, emplear los recursos de manera eficaz, coordinación de la sociedad y fomento de la educación para la democracia (UNESCO, 2000).

Uno de los objetivos del Marco de Acción es satisfacer las necesidades educativas de todos los jóvenes y adultos, que está de la mano con el concepto de educación integradora que se desarrolló desde el entendimiento de que todos los niños tienen derecho a la educación independientemente de sus necesidades o su contexto, planteando enfoques holísticos donde están presentes valores, creencias, actitudes y prácticas positivas desde la legislación y la política, misma que reconozca la necesidad de capacitación docente con estrategias pedagógicas, flexibilidad de programas y valoraciones.

Establecer una escuela atractiva para los niños confiere estructuras accesibles, en buen estado y con servicios básicos, facilitando actividades deportivas y culturales además de acciones positivas para responder a las necesidades de los alumnos, así como métodos de enseñanza aprendizaje enfocados a los estudiantes (UNESCO, 2000).

Diez años después de la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, el Marco de Acción se preocupa por las necesidades educativas de todos, como las que presentan las personas con SA estableciendo la necesidad de una capacitación docente para propiciar enfoques integrales e incidir en acciones positivas a la diversidad.

2008

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) dio una perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones a los gobiernos de los países participantes promoviendo su respeto, reconocimiento y garantía. Algunos de los principios rectores protectores hacia los estudiantes con Síndrome de Asperger son: la no discriminación, igualdad de condiciones, derecho a un sistema educativo inclusivo a todos niveles y actuar de acuerdo con el interés superior del niño.

2015

La Declaración de Incheon para la Educación 2030 establece metas que se proponen desde el 2015 para ser alcanzadas en el 2030, donde 160 países junto con la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, ONU Mujeres y el ACNUR manifestaron su preocupación por no haber alcanzado la educación para todos sentada en Jomtien (1990) y que se ratificó en Dakar (2000), por lo que se dispone a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, como Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015).

Se adquiere el compromiso de una educación de calidad donde los docentes adquieran formación que asegure sus competencias, comprometiéndose a brindar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida con condiciones de igualdad e inclusividad para cubrir las necesidades de la población bajo los principios de que la educación es un derecho humano fundamental y habilitador, la educación es un bien público y la igualdad de género para poder combatir prácticas de exclusión y disparidad mediante la educación inclusiva con enfoques pedagógicos centrados en los estudiantes, aunada a políticas que visualicen a la diversidad y las necesidades de los estudiantes (UNESCO, 2015).

En el objetivo global de la Declaración de Incheon (2015) promueve la educación inclusiva, equitativa y de calidad que también salvaguarda a las personas con Síndrome de Asperger las siguientes metas coadyuvan a garantizar su derecho a la educación:

Meta 4.1:

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

Meta 4.2:

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

Meta 4.5:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

Meta 4, a:

Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad las diferencias de género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

Meta 4.c:

De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Bajo estas metas no solo se busca la educación equitativa y de calidad, también confiere una detección temprana de las discapacidades para establecer un plan de acción interdisciplinario para favorecer la inclusión a partir de las necesidades de los estudiantes y de su entorno.

Estableciendo políticas que modifiquen a los sistemas educativos para responder a las diversidades, combatiendo las barreras que impiden a los estudiantes acceder a una educación de calidad que refuerce los derechos humanos, la educación para la paz, la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional. Contando con la infraestructura adecuada para todos, con profesionales de la educación calificados aunada a oportunidades de desarrollo para poder responder a las necesidades de su contexto (UNESCO, 2015) Con estas tendencias también se busca brindar una educación de calidad a estudiantes con SA

3.4. Normatividad Nacional a Favor de la Inclusión

A nivel nacional las políticas educativas están respaldadas por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las diferentes leyes que de ella emanan, luego entonces se exponen los siguientes documentos regentes a favor de la educación inclusiva.

Tabla 7

Año	Documento	Siglas
1917	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	CPEUM
2011	Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad	LGIPD
2014	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes	LGDNNA
2015	Ley General para la Atención y Protección a Personas con Condición del Espectro Autista	LGAPPCEA
2019	Ley General de Educación	LGE
2021	Ley de Educación de la Ciudad de México	LECM

Elaborado a partir de: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), Ley de Educación de la Ciudad de México (2021), Ley General de Educación. (2019), Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014), Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista. (2015), Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011)

Documentos Nacionales a Favor de la Inclusión

1917

El Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y los tratados internacionales de los que el estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse salvo en los casos y bajo las condiciones que esta constitución establece.

Además de salvaguardar los derechos humanos para todas las personas establece la prohibición de todo acto discriminatorio, mientras que el artículo 3o. plantea que toda persona tiene derecho a la educación siendo equitativa, inclusiva y priorizando el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

2011

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad fortalece el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales sin ninguna distinción como lo establecido en el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El Artículo 7 de esta ley establece que la Secretaría de Salud diseñará instrumentos de detección y junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) establecerán programas de capacitación y sensibilización, mientras que el Artículo 12 plantea que la SEP promueva la educación inclusiva libre de discriminación,

estableciendo programas de educación especial y actualización docente, siendo acciones a favor de las personas con discapacidad como los estudiantes con SA.

2014.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) reconoce que los menores de edad en México disfrutan de los derechos que establece el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, las políticas deberán apoyar la formación física, psicológica, cultural y económica teniendo como unos de los principios rectores: el interés superior de la niñez, la igualdad, no discriminación, la inclusión entre otros.

El derecho a no ser discriminado, derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad y el derecho a la educación son algunos de los derechos que se toman para salvaguardar a estudiantes con Síndrome de Asperger en el contexto educativo que busca tanto su inclusión dentro del aula, la reducción de las barreras que pueda propiciar el sistema, como el desarrollo integral de los estudiantes de una forma equitativa recibiendo una atención adecuada para sus necesidades, con medidas de detección oportunas estableciendo acciones afirmativas.

2015.

La Ley General para la Atención y Protección a Personas con Condición del Espectro Autista tiene como objeto la inclusión y protección de los derechos de las personas que se encuentren dentro del Espectro Autista como es el caso de Síndrome de Asperger asumiendo como derechos: tener un diagnóstico y evaluación clínica temprana, recibir una educación tomando en

cuenta sus necesidades y capacidades, entre otros. Siendo los profesionales de la medicina y la educación sujetos obligados a garantizar los derechos de las personas dentro del Espectro Autista.

2019.

El objeto de la Ley General de Educación (2019) es regular la educación que imparte el estado y garantizar con lo dispuesto en el Artículo 3°. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Por medio de la educación, las personas podrán ampliar sus conocimientos, habilidades y aptitudes para obtener un desarrollo personal bajo las mismas oportunidades de aprendizaje, siendo un derecho humano se impartirá sin discriminación, eliminando la exclusión por lo que será inclusiva atendiendo las capacidades y necesidades de los educandos, eliminando las distintas barreras del aprendizaje para brindar servicios de equidad y excelencia a partir de una formación humanista.

El artículo 64 de esta ley garantiza el derecho a la educación a los estudiantes con Síndrome de Asperger al establecer que se presta educación especial en formatos accesibles, garantizando la formación del personal docente y promoviendo políticas incluyentes para recibir una educación de excelencia mediante la Nueva Escuela Mexicana.

2021.

La Ley de Educación de la Ciudad de México tiene como objeto regular los servicios educativos impartidos en la Ciudad de México bajo lo establecido en el Artículo 3o. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos aceptando la educación como un derecho humano inalienable para todas las personas, priorizando el interés superior de las niñas, niños y

adolescentes donde la educación será inclusiva con oportunidades para disminuir las desigualdades, respetando el derecho de las minorías como las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier tipo de discriminación. La educación inclusiva identificará y eliminará las barreras que limitan el acceso, permanencia y aprendizaje de los alumnos lo que coadyuva a la educación de adolescentes con Síndrome de Asperger de la secundaria 74.

El ordenamiento de todos estos documentos se establecen en las políticas educativas presentes en México, que buscan una regulación, negociación y distribución del poder conformando normas de la política educativa y procesos que se han reflejado en la institucionalización que se entiende cómo la Secretaría de Educación Pública diseña su normatividad, programas y planes de estudio, donde tienen un papel importante los funcionarios en la toma de decisiones que se han reflejado en los sexenios de cada presidente (Romero, 2020).

Las reformas educativas son cambios de uno o varios componentes como las variaciones de edad para la asistencia obligatoria a la escuela, la variación en los sistemas de evaluación, modificaciones en el calendario escolar, en el currículum, transformación en los lineamientos de disciplina, ingreso y promoción de los docentes, con dichas modificaciones las reformas permiten que las políticas educativas se relacionen (Martínez, 2018).

El trabajo con programas se inició en la década de los 70's con la propuesta de programa Planning, Programing, Budgeting System (PPBS) propuesto por Robert McNamara, convirtiéndose en la forma de manejar los presupuestos en el sector público, justificando los recursos y resultados en función de las acciones contempladas en los programas, en el caso de México la Ley de Planeación establece que la Administración Federal debe realizar un Plan Nacional de Desarrollo (PND) aprobado por el congreso donde se establecen programas sectoriales

de educación terminando la forma conveniente en la toma de decisiones de interés público (Martínez, 2018).

Las crisis económicas en México han propiciado diseñar objetivos conforme a los lineamientos que establece el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) estableciendo reformas financieras dentro de un modelo neoliberal, provocando aumento en las desigualdades, pobreza, inseguridad siendo también afectada la cobertura educativa propiciando la descentralización y poniendo en juego rangos de poder (Romero, 2020).

Desde el gobierno de Miguel de la Madrid, en México se observó un cambio en la política económica tendiente al modelo de la globalización conocido como modernización o neoliberal estableciendo en el área educativa el Programa de la Modernización Educativa, a pesar de los cambios políticos no se ha observado algún cambio al manejar las economía divergente con el neoliberalismo, en algunos períodos como en el de Fox se observó un neoliberalismo económico llevado al extremo (Trueba, 2018). Lo que se plasmó en la federalización del gasto educativo y cambió la forma en que se construía y manejaba la política educativa (INEE, 2016).

Los discursos políticos y problemas económicos han provocado la gestión de préstamos del exterior, estableciendo proyectos como medios de respuesta a la falta de participación social y rezago educativo como el Programa Nacional para la Modernización Educativa que tenía como base la cobertura educativa, impulsando el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa estableciendo ajustes en los programas, pero bajo las demandas del modelo económico donde busca el progreso nacional mediante la universalidad de la educación, dentro de una Secretaría fragmentada por reformas político administrativas que trata de mejorar la calidad y equidad educativa (Romero, 2020).

Estableciendo en la Política educativa en proceso de descentralización transfiriendo los recursos federales a los estado con excepción de la ciudad de México, entre las transformaciones más importantes se encuentran: mediante las secretarías de educación estatales, los gobernadores empezaron a tener mayor incidencia en el manejo de recursos destinados a la educación, cambió la composición de los congresos locales, la transferencia presupuestal a los gobiernos de los estados propició diferente situación laboral (INEE, 2016).

Las diversas crisis económicas y políticas han favorecido diferentes reformas educativas y rediseños curriculares en busca de una educación para todos, pero siguen dejando desprotegidos subsistemas como la educación inicial, telesecundaria, educación especial e indígena, que históricamente han sido vulnerados, la baja normatividad, la descentralización de los servicios educativos, la baja capacitación de los docentes referente a necesidades educativas especiales lo han llevado a un servicio educativo desprotegido por la Secretaría de Educación (Romero, 2020). Convirtiéndose todos los documentos rectores en normas y lineamientos plasmados en notas de orden internacional y nacional pero indiferentes a las realidades de los salones de clases y de las prácticas sociales.

La cobertura, calidad, equidad, igualdad y perfil de los docentes son problemas en los que se ha puesto mayor interés desde el año 2000, mismos que han sido mencionados en el Programa Nacional de Desarrollo (PND) y en los Programas Sectoriales de Educación para ser delimitados en la agenda gubernamental, para que el núcleo de la política educativa determine las acciones que se implementarán, mientras los funcionarios gubernamentales diseñan, construyen programas y estrategias para resolver los problemas públicos, así se forma una relación de instrucción seguida por lo que se debe hacer, donde lo ideal sería que el equipo gubernamental encargado de realizar los programas participará en proveer información para definir la política pública y no solo justificar

las decisiones para poder cumplir adecuadamente con aspectos como la transparencia y rendición de cuentas (INEE, 2016).

La UNESCO (2017) establece la necesidad de la rendición de cuentas del sistema educativo, buscando alcanzar el Objetivo de Desarrollo de las Naciones Unidas (ODS-4) para así garantizar la educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, donde se han detectado deficiencias en la impartición de la educación, se propone un mecanismo para el cumplimiento de las responsabilidades jurídicas, políticas, sociales o morales donde los intereses de la educación no se visualicen como aislados sino que confieren intereses políticos y económicos (Bokova, 2017).

En el ámbito educativo el modelo de rendición de cuentas tiene un carácter gerencial y está centrado en los resultados, enfocándose en gran medida a la generación de datos mediante instrumentos de evaluación estandarizada que ha sido resultado de la globalización propiciada por las organizaciones internacionales, estableciendo cambios políticos en países desarrollados como en vías de desarrollo, aunque no han coincidido plenamente con los marcos teóricos como el racionalismo, el neoinstitucionalismo, la economía política internacional o el constructivismo (Verger y Parcerisa, 2018), los que se describen en la siguiente tabla 8

Tabla 8

Teoría	Características	Mecanismos de difusión de políticas	Tipo de mecanismo	Naturaleza de los mecanismos
Racionalismo	Retoma las reformas que se han planteado y las adapta a su contexto Aprende de las buenas prácticas de otros	Elección racional de los policy- makers (eficiencia y evidence-based policy)	Cultural/ ideacional	Nacional

Neoinstitucionalismo	<p>Crítica los postulados racionalistas</p> <p>Los gobiernos adoptan normas y políticas de moda</p> <p>Permite la conceptualización de un estado-nación moderno</p> <p>Los organismos internacionales son agentes neutrales productivos</p>	Legitimidad	Cultural/ ideacional	Global
Economía política internacional	<p>Analiza desde una óptica de poder y conflicto</p> <p>Se centra en factores económicos y políticos</p> <p>Los organismos internacionales promueven modelos educativos eficientes y rentables desde el punto de vista económico</p> <p>Promueve modelos educativos condicionando ayuda</p>	<p>Presiones económicas y competitivas para la reforma educativa</p> <p>Economía del conocimiento</p>	Material/cultural	Global-Nacional
Constructivista	Construcción de sentidos comunes	Estrategias discursivas (persuasión, creación de nuevos significados y diseminación de buenas prácticas)	Cultura/material	Global-Nacional

Adaptada a partir de Verger y Parcerisa (2018, p. 63)

Algunas Teorías del Proceso y Difusión de las Políticas

En el transcurso del tiempo se visualiza que las sociedades se vuelven más complejas, se da una lucha entre el poder, el consumo, los bienes económicos así las oportunidades a la educación se establecen a partir del presupuesto que el Estado concede, convirtiéndose el problema educativo no solo en una cuestión pedagógica, asigna ópticas políticas y culturales, por lo que cada momento histórico ha determinado un objetivo con un currículo oculto, una organización con prioridades económicas impulsado por las clases hegemónicas (Trueba, 2018).

Las evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) contribuyen a una búsqueda de mejores resultados de aprendizaje convirtiéndolo en un factor para determinar la calidad de la educación, la mayoría de las reformas educativas se centran en promover mejoras en el desempeño del alumno, definiendo a la escuela “como el lugar para aumentar la competitividad económica del Estado” (Verger y Parcerisa, 2018, p. 65).

Las reformas que se basan en estándares de rendición de cuentas conducen a pruebas, recompensas y sanciones que se establecen a partir del neoinstitucionalismo vinculados con la modernización de los servicios públicos y la transparencia, la autonomía escolar, las reformas curriculares basadas en competencias, mientras que la economía política internacional secunda las presiones exógenas y endógenas adoptando reformas de rendición de cuentas con tres objetivos: mejorar los resultados educativos, incrementar la eficiencia favoreciendo la industria educativa y el constructivismo que visualiza una política educativa más comprensiva (Verger y Parcerisa, 2018).

Las demandas sociales y la capacidad del Estado para dar respuesta a estas conforman un equilibrio desde la cooperación denominado gobernabilidad que persigue ciertos resultados, en el caso de las políticas educativas se tomarán decisiones para solucionar los conflictos existentes, mientras que la gobernanza es la capacidad para responder a las demandas con eficacia y transparencia, en México la exclusión y el rezago educativo son una deficiencia en la que la práctica de la gobernanza es incipiente, ante el reconocimiento del derecho a la educación es necesario bajo la participación de todos los actores sociales, promoviendo la adecuación del currículum, promoción de metodologías de enseñanza, determinación de recursos y transparencia generando climas de confianza acordes a cada centro educativo (Parra y Chavez, 2016).

Los cambios políticos a nivel internacional han buscado continuamente el acceso a la educación para todos, reflejando en la política educativa nacional, la que está en constante búsqueda de la calidad educativa, misma que ha olvidado a varios sectores de la población como son las neurodiversidades. Las políticas hegemónicas que se han vertido desde el neoinstitucionalismo o la economía política internacional, son partícipes de una invisibilización de las necesidades de algunos grupos de estudiantes, por lo que la escuela debe ser la vía de apoyo para partir de estas áreas de oportunidad propiciando una verdadera educación de calidad que reconozca las diferencias, sea empática y actúe a favor de ellas, no solo enfocada en los apoyos económicos que determina la hegemonía globalizadora.

Las organizaciones buscan la supervivencia y el éxito que viene determinado del entorno, para alcanzar sus metas se realiza mediante procesos técnicos, los factores que contribuyen a la efectividad y eficiencia constituyen su ambiente técnico, aunada a la capacidad de hacer frente a demandas y exigencias sociales estableciendo el ambiente institucional. La dimensión técnica del ambiente como su dimensión institucional son determinantes de la forma adoptada por la organización (Portela, 2009), como la búsqueda constante por el derecho a la educación para todos, esto implica “que el entorno de las organizaciones es objeto de una creciente formalización, jerarquización, centralización e incluso burocratización” (Portela, 2009, p. 196).

Donde se visualiza una dependencia entre el modelo de desarrollo económico y el modelo educativo en un proceso donde retroalimentar y conformar un círculo virtuoso con aspectos positivos y negativos, así el desarrollo económico propicia mejoramiento educativo y una educación deficiente es una barrera para el desarrollo. En el transcurso histórico de México se pueden identificar por lo menos cinco momentos con formas de organización y características de identidad dentro de la política educativa, donde se marca una ruptura de un momento a otro, siendo

cada uno consecuencia del anterior donde se encuentra una filosofía de vida, sociedad, de economía y del Estado con una ideología de valores, conocimientos y habilidades que infundir en el estudiante para formar la sociedad que se necesita en el momento dicho (Trueba, 2018).

Los momentos que se pueden mencionar son: el escolástico colonial (1520-1820), ilustración (1821-1920), revolución mexicana (1921-1940) donde la organización gubernamental político administrativa es una república, organizando el sistema educativo mediante la centralización; revolución industrial (1941-1990) la organización gubernamental es funcionalismo, conductista, productivista e ideológicamente neutra con una organización del sistema educativo burocrática y la modernización educativa (1991-2012) con una organización político administrativa versada en la modernización, globalización, liberalismo social y neocapitalismo con un intento de descentralización del sistema educativo (Trueba, 2018).

En 1991 la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó la Consulta Nacional sobre la Modernización Educativa bajo las siguientes variables: el papel de Estado en la educación, fundamentos académicos, metodología, organización escolar, participación social, perfil del alumno y perfil del maestro, donde el concepto de calidad es un término productivista proveniente de la industria japonesa que fue asesorada por norteamericanos logrando progreso en la posguerra al aplicar esquemas de producción de calidad, incorporando criterios de calidad total, llegando a México con 40 o 50 años de retraso, quienes algunos consideran una pedagogía industrial, como insumo de producción en una perspectiva neoliberal deshumanizada (Trueba, 2018).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 menciona como reto llegar a la calidad educativa, en 2002 se creó el Compromiso social por la Calidad de la Educación con la intervención de la organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la fundación del Instituto

Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la ley federal de transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, y el Programa de Escuelas de Calidad establecieron un sistema de seguimiento y rendición de cuentas (Trueba, 2018 e INEE, 2016).

El neoliberalismo se observó en México con el proyecto de modernización impulsado por Salinas de Gortari, teniendo una continuidad con el presidente Zedillo y Fox, estableciendo en la burocracia y el mercado la fórmula para hacer negocios, estas perspectivas se dibujan desde los años 70's con un proyecto liberal re-emergente con un modelo de racionalidad basado en la administración para alcanzar un máximo beneficio, por lo que los rasgos de modernidad confiere la empresarialización del Estado y la sociedad. En el contexto de la globalización se reclamó un desarrollo económico y comercial estableciendo a nivel internacional un mercado de servicio educativo para alcanzar eficiencia y productividad para colocarse en el mercado de conocimiento, estableciendo tareas estandarizadas hasta percibirla como una fábrica de conocimientos (Ibarra, 2005).

Dichas concepciones dieron lugar para detectar diversas teorías como la teoría de la ambigüedad organizativa, el nuevo institucionalismo en el enfoque político, posiblemente descalificados por el paradigma mercantil impulsando a la educación con perspectivas empresariales, creando una disputa entre la identidad social y la organización mercantil o entre los modos de organización como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática que ha sido acompañada por un desprestigio de la educación pública por el continuo cuestionamiento de su calidad y las exigencias de evaluación, convirtiéndose en una corporación burocrática al servicio del mercado aplicando el one best way (referente de la indagación científica de la mejor manera de realizar una tarea) a la educación (Ibarra, 2005)

La administración científica en la educación busca un equilibrio entre enseñanza teórica y trabajo práctico estableciendo un contacto entre los alumnos y la industria, así se establecieron esquemas de calificación para las instituciones educativas con indicadores de eficiencia (Ibarra, 2005).

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) propició la formación de proyectos escolares promoviendo el mejoramiento y la calidad en la educación para alcanzar la eficacia y eficiencia, por lo que se brindaron recursos financieros acompañados de un sistema de rendición de cuentas horizontal (comunidad escolar) y vertical (al gobierno federal) para conocer el impacto de los recursos, bajo los principios de la nueva gestión pública acentuando la necesidad de negociaciones y acuerdos para poner en práctica las políticas públicas siendo una nueva forma de gobernabilidad más allá de las acciones burocráticas tradicionales (Santizo, 2006). Siendo el PEC promotor de la autonomía de gestión en los centros escolares convirtiéndose en prioridad de las políticas federales (Santizo, 2009).

Teniendo como elementos relevantes el PEC la reactivación de las estructuras del sistema educativo como el Consejo Escolar de Participación Social, la promoción de la transparencia y rendición de cuentas mediante el proyecto escolar y la facultad de diferentes iniciativas de gestión escolar (Santizo, 2009).

Los indicadores referentes a la calidad en el Sistema Educativo los conforman sistemas de seguimiento y rendición de cuentas como el porcentaje de alumnos que alcanzan el logro educativo en competencias comunicativas y de matemáticas, el porcentaje de profesores y directores que aprueban cursos de actualización, índice de satisfacción de empleadores con egresados de educación media y superior, entre otros, contemplando también los programas compensatorios para la educación de calidad-equidad, lo anterior con el propósito de que en la escuela los niños y

jóvenes desarrollen su persona y la forma adecuada para convivir con los demás conformando respeto, tolerancia, favoreciendo la libertad para contribuir a la nación en el desarrollo de la democracia y su crecimiento (Trueba, 2018).

La concepción de salida incluye al menos las siguientes características: relevancia y pertinencia (adecuación de los aprendizajes de acuerdo a las necesidades de los alumnos); eficacia interna y externa a corto plazo (acceso de todos los destinatarios conjunta a la permanencia); eficacia externa de largo plazo (incorporación del aprendizaje); la suficiencia y eficacia (recursos idóneos) y equidad (trato conforme a las necesidades de cada persona), así el estudiante adquiere aprendizajes significativos para poder utilizarlos de forma útil para la resolución de problemas, acompañada de valores para tomar una actitud positiva frente a las circunstancias (Trueba, 2018).

Como menciona Casassus (1999) “la gestión educativa es una disciplina en la cual interactúan los planos de la teoría, de la política y de la práctica” (UNESCO, 2011, p. 26), En México, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) desde el 2019 es un órgano que impulsa la mejora continua mediante la formulación de lineamientos, criterios, recomendaciones y programas, desde seis objetivos de los que se rescata el Objetivo 2 referente a mejorar el aprendizaje, fortaleciendo la inclusión y equidad, aunado a el Objetivo 3 alusivo a la mejora continua de las escuelas construyendo espacios inclusivos (Programa Institucional 2020-2024).

3.5. Contexto Escolar de la Secundaria 74 y el Control Instrumental

Para que en el Centro escolar se desarrolle el aprendizaje organizacional para favorecer la inclusión, es necesario que los docentes comprendan la relación entre la pedagogía y la política, las necesidades de la población, como el caso de las neurodiversidades, siendo necesaria la reflexión, el reconocimiento y desarrollo de profesores innovadores con una visión de su trabajo

centrada en las necesidades de los estudiantes, abriendo su trabajo a la reflexión y a la crítica, realizando políticas de alcancía y estrategias hacia las metas establecidas y también, para la resolución de conflictos, configurando redes de solidaridad (Imaz, 1995).

Al fomentar la inclusión como aprendizaje organizacional se pretende que la comunidad integre dichos aprendizajes a la cultura escolar, González (2009) cita a Pérez Gómez (1998) que la establece como:

Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigilancia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar

Así la comunidad del centro escolar recuperará la educación inclusiva como parte de su identidad, como lo menciona Rodríguez (1995) que retoma a Foucault (1985):

El modo de reflexionar de la gente, el modo de escribir, de juzgar, de hablar y hasta la forma en que las personas experimentan las cosas, las reacciones de su sensibilidad, toda su conducta, está regida por una estructura teórica, un sistema que cambia con tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades (p. 165)

Dentro de la burocracia centralizada de las escuelas de educación básica las decisiones están limitadas por las políticas educativas, la propuesta de gestión de la inclusión como aprendizaje organizacional está ciertamente programada por las políticas educativas bajo el alto grado de centralización que prevalece en el sector educativo. Esa estructura teórica y normativa es la que

ayuda a construir la educación buscando una sociedad que a partir del conocimiento, reconocimiento de las diversidades en conjunción de sus derechos, establezca empatía hacia los otros y así generar un proceso de cambio social.

Como concluye Martínez (2018) se entiende que no se alcanzará la utopía, pero se marcará una meta a seguir, donde esa utopía conlleve una sociedad que elimine todas las barreras que construye la exclusión, pero se puede marcar como meta una sociedad tolerante y empática donde no existan grupos discriminados. A partir del aprendizaje organizacional a favor de la inclusión en la secundaria 74 se dé un paso más hacia la inclusión de la neurodiversidad y realizar transformaciones pedagógicas desde las aulas que impacten y movilicen a los docentes.

En la Secundaria 74 ya hubo acercamiento con alumnos con SA, se fue aprendiendo a partir de pasos ciegos porque no hubo el diagnóstico oportuno y cuando ya se obtuvo, el estudiante se encontraba excluido de la mirada complaciente de los profesores que lo tenían bajo su encargo a causa de las malas decisiones que tomaron en relación a comportamientos típicos de las personas con Asperger y el trato igualitario que le ofrecían sin conocer sus características ni las formas de actuar.

De esta manera se agudizaron las interrupciones de clase, los malos tratos de docentes al alumno por creer que era agresividad y no un comportamiento propio de su naturaleza, las conductas disruptivas llevaron a una buena cantidad de profesores a enfrentamientos públicos, donde difícilmente salían bien librados y, todas estas situaciones fueron ocasionadas por la falta de capacitación docente para desarrollar estrategias de inclusión y adecuación al comportamiento retador del estudiante.

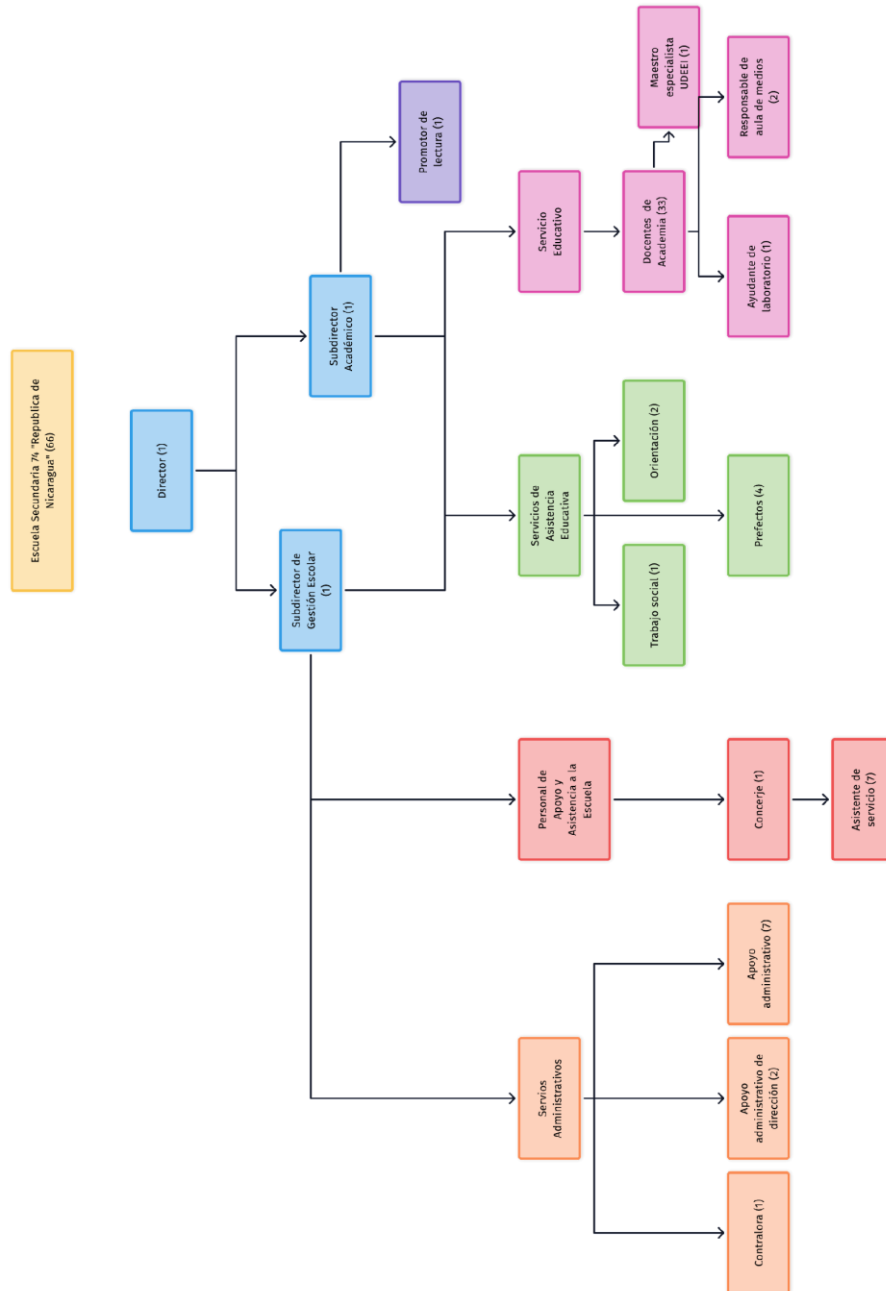
En esta escuela, ya se hacían adecuaciones curriculares para alumnos que presentaban TDAH, estudiantes con baja visión, otros con otras necesidades y hasta alumnos que presentaban mal comportamiento, sin embargo, al no tener un documento que avalara su necesidad educativa y la poca publicidad que tiene el SA en el terreno educativo, motivó las acciones que lesionaban los derechos del estudiante, quien poco a poco era excluido del aula.

Así, en una Reunión de Consejo Técnico se optó por solicitar a la madre del alumno un cambio de escuela, ya que las irrupciones en cada clase eran cada vez más intensas; la negativa a esa solicitud obligó a la colectividad docente a buscar alternativas de trabajo especial para con este estudiante y fue hasta que fue diagnosticado (tercer grado de secundaria), cuando se inició un acompañamiento más enfocado al desarrollo de sus habilidades y el trato menos ríspido hacia su comportamiento, los docentes aprendieron a formar equipo en el grupo y construir andamiajes sin respaldo teórico pedagógico, posiblemente mediante pasos orientados por visiones empíricas, pero con diferente conducta que ahora se creía conocer por qué se detonaba.

Se parte de estas experiencias para realizar la investigación-acción y formar en la comunidad educativa la sistematización para detectar de manera temprana a los alumnos con alguna necesidad educativa y buscar canalizar las actividades que se requieren para su proceso de aprendizaje inclusivo.

En la Secundaria 74 “República de Nicaragua” turno matutino, de la alcaldía GAM. En el ciclo escolar 2020-2021 laboraron 66 personas distribuidas como muestra la figura 12

Figura 12



Organigrama de la Secundaria 74

Elaboración propia

De las sesenta y seis personas que laboran en la secundaria 74, tres están en el equipo directivo, un promotor de lectura, diez en servicios administrativos, ocho en personal de apoyo y asistencia a la escuela, siete de servicios de asistencia educativa y treinta y siete personas en el servicio educativo, de estos, treinta y tres son docentes de academia y uno es maestro especialista de UDEEI. En cuanto a la formación del personal se puede observar en la tabla 9.

Tabla 9*Formación del Personal de la Secundaria 74*

Nivel de estudios	Número de personas
Normal Superior	13
Licenciatura	20
Maestría	9
Otros estudios	22

La secundaria 74 turno matutino en el ciclo escolar 2020-2021 tiene una población estudiantil de 464 adolescentes distribuidos como se muestra en la tabla 10

Tabla 10*Estudiantes de la Secundaria 74 turno matutino ciclo escolar 2020-2021*

Grado	Hombres	Mujeres	Total
1°	76	74	150
2°	89	60	142
3°	79	93	172
Total	237	227	464

Dentro de esta población de 464 estudiantes 10 son alumnos con NEE, un caso de 3° tiene diagnóstico de Síndrome de Asperger con seguimiento por parte del plantel y con terapeuta particular, en 1° los padres de un alumno refieren que acude a atención externa con un paidopsiquiatra que ha hecho mención que el menor tiene características de SA.

Con el reconocimiento de la necesidad educativa de los estudiantes con SA se busca la promoción de la inclusión, no solo para ellos, también de las neurodiversidades, así esta área de oportunidad genere reflexión en torno a la inclusión educativa para apoyar a los alumnos neurotípicos y aquellos con SA, para que se genere una cultura organizacional en base a la inclusión propiciada e impulsada por la Gestión del Aprendizaje Organizacional desde el Programa Escolar de Mejora Continua.

La búsqueda de la eficiencia, la productividad y el desprestigio de la educación pública con el cuestionamiento de su calidad posicionados por la administración científica, construyó una

continua búsqueda por la eficiencia que buscaba resolver los problemas más urgentes de la población, en el discurso político se puede observar una naturaleza híbrida entre la corporación burocrática y la utopía en busca de una educación para todos (Ibarra, 2005), pero se encuentra la falta de equidad en el sistema social, político y económico en México que constituye un factor de retroceso social, razón por la cual es imprescindible alcanzar la equidad en la educación como acción en busca de justicia, por lo que al hablar de calidad no solo es adquirir conocimientos adecuados en alguna asignatura, también es indispensable el desarrollo de habilidades, competencias y valores (Trueba, 2018).

Los principios, reflexión y análisis de la diversidad en México se han establecido en disímiles sentidos, generando diferentes políticas como el caso de los estudiantes en condición de autismo en especial aquellos con Síndrome de Asperger, en 1994 con el enfoque de integración se brinda atención a las necesidades educativas especiales dentro de la escuela, en 2005 y 2011 con la Ley General de Personas con Discapacidad crean programas para el apoyo al autismo aunado a otorgar el derecho al acceso al aula regular, pero desgraciadamente se enfrentó la educación en México a una baja capacitación docente, exponiendo a las personas con discapacidad a una discriminación e invisibilidad (Lay, 2020).

La falta de un movimiento social en México que plantee sus derechos, la estigmatización y discriminación de estas personas, pero bajo lo establecido en la pirámide de Kelsen, que habla sobre la supremacía de las leyes, se reconoció el respeto a las necesidades de las personas con TEA en donde se tiene que brindar la atención requerida de acuerdo al proceso educativo solicitado (Lay, 2020), misma que le confiere a la calidad educativa brindar discriminación positiva para lograr la equidad con todas las oportunidades y facilidades de acuerdo a la necesidad del estudiante para que así tengan las mismas oportunidades educativas como menciona Trueba (2018), “un sistema

educativo no puede ser de calidad mientras siga siendo inequitativo” (p. 25) se visualiza el desarrollo integral del estudiante para una inversión en la vida social que contribuya al desarrollo de la sociedad.

Desde la mirada del Aprendizaje Organizacional no es solo el desarrollo de ideas o políticas, es la acción que lleve a la efectividad de la implementación (Argyris, 2009) en este caso de la inclusión educativa como mencionó Delors “La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evite ser a su vez un factor de exclusión social” (p. 3) entonces el problema ante la diversidad es un problema de tolerancia, respeto y de convivencia (UNESCO, 1996). Por ello, la escuela demanda un aprendizaje múltiple, posiblemente en una comunidad de aprendizaje estableciendo las prioridades para influir en el ambiente y lograr innovación, apoyada en la comunicación, solución de problemas con una toma de decisiones colegiada así la comunidad se involucra en el proyecto educativo (Santizo, 2009).

Capítulo 4. Conocimiento tácito, punto de partida para el estudio de caso

La investigación intenta resolver problemas o construir conocimientos como un proceso sistemático para comprender o transformar la realidad que confieren la formación de nuevos valores, teorías y sistemas. Los profesores han adoptado la investigación para mejorar su práctica (Schuster et al., 2013). Siendo esta una parte fundamental para entender, explicar, descifrar y modificar la realidad, donde se generen nuevos conocimientos que la orienten (Monje, 2011).

La palabra investigación está relacionada con vestigio, por su origen latín encuentra dos visiones de la investigación: la científicista (aplicando las reglas del método científico, con procedimientos estadísticos, asumiendo ideales de causa-efecto, con métodos cualitativos) y la sociocultural (como el origen weberiano que propone la realidad educativa con sus explicaciones desde el sentido subjetivo de las acciones humanas, se utilizan métodos cualitativos, entonces supone comprender la acción social a partir del sentir y motivaciones de la educación). La investigación educativa debe cumplir con criterios de credibilidad, intercambiabilidad, dependabilidad, imparcialidad, honradez, confiabilidad, neutralidad y audibilidad. Con una valoración por su sistematizado y por la autenticidad (Sánchez, 2020).

El nacimiento de la investigación educativa se tiene en el surgimiento de la pedagogía como disciplina y el uso del método científico, es entre los años 70's y 80's que toma fuerza la reflexión sobre el ámbito educativo en educación primaria y secundaria, poniendo a los docentes como investigadores proporcionando aportes, desde sus objetos de estudio a la educación. Surgen perspectivas dicotómicas donde la investigación educativa confiere aspectos del macrosistema, mientras que la investigación pedagógica abarca aspectos del microsistema de los docentes desde su práctica. La investigación educativa junto con la investigación social posibilita cambios en los ámbitos educativos como forma de respuesta a las necesidades del momento (Sánchez, 2020).

Las características de la investigación educativa son diferentes a las investigaciones en las ciencias naturales, pues las cantidades y valores humanos no son medibles o cuantificables, otras características que se distinguen son: las dificultades por no contar con instrumentos precisos para determinar la epistemología, se tiene un carácter pluriparadigmático y plurimetodológico, en ocasiones existe relación entre el investigador y el objeto de estudio pues forma parte del fenómeno (Schuster et al., 2013).

En la investigación educativa se trabaja bajo paradigmas (conjunto de creencias y actitudes que conforman una cosmovisión de la realidad): positivista, interpretativo y sociocrítico. Las ideas positivistas mencionan supuestos básicos regidos por leyes que el investigador debe describir, así explicar, predecir y controlar los fenómenos, estando bajo normas del método científico. El paradigma interpretativo proviene de la fenomenología utilizando técnicas cualitativas, tratando de comprender las conductas, significados e intenciones en los entornos educativos aceptándola como una realidad múltiple, holística y dinámica. Por último, el paradigma sociocrítico invita a la reflexión crítica en los procesos del conocimiento impulsando la investigación acción (Schuster et al., 2013).

Por su parte la palabra metodología significa ciencia de como hacer lo que se relaciona con la recolección de datos, mientras que la metodología se asigna al los enfoques de la investigación, entonces la metodología es el plan de acción que establece la relación entre los métodos y resultados (Gómez, 2010)

El desarrollo de esta tesis con título “ El Aprendizaje Organizacional como Medio para Favorecer la Inclusión Educativa: un Estudio de Caso”, se aborda bajo una metodología crítica, se describen a continuación sus características:

El problema de investigación parte de situaciones reales, con la finalidad de mejorar la práctica educativa, el diseño de la investigación se conforma con aportaciones del grupo que aborda la investigación, la recogida de datos es preferentemente por métodos mixtos, en el análisis de estos, el grupo de investigación se confiere la validez por el acuerdo consensual de los participantes (Schuster et al., 2013).

Ya que el diseño será mixto, se requiere recordar que consiste en aproximarse al fenómeno para estudiar el contexto observando eventos, personas, interacciones y comportamientos, además de incorporar experiencias, pensamientos y reflexiones, así el paradigma crítico se encuentra dentro del enfoque de investigación acción basada en la reflexión de los propios sujetos, con la construcción colectiva de un saber, respondiendo a sus intereses siendo creativa, flexible, formativa y crítica (Schuster, et al., 2013).

Los constructivistas están más preocupados por cómo se conoce que por aquello que se conoce, la postura en relación con la investigación está apoyada en la perspectiva constructivista y hermenéutica, si bien consideramos que para indagar la realidad social, son necesarios tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos o, de acuerdo con Bourdieu, la doble visión objetiva y subjetiva del análisis social para comprender la realidad, recuperaremos de forma crítica en un proceso de producción de conocimientos que se enfrentan a una realidad sociocultural con diferentes niveles de complejidad (Zapata, 2005).

La investigación siempre tiene un doble registro; por un lado, los procesos en el interior de la investigación (epistemológicos, teóricos y metodológicos) y, por el otro, el contexto institucional y sociocultural que lo posibilitan, le fijan metas y límites, lo facilitan, bloquean o impiden. En todo trabajo de investigación es planteada una perspectiva o visión epistemológica que implica una definición teórica-metodológica, pero indudablemente presupone en el campo de

las ciencias sociales una opción ideológica-política. Toda investigación está inscrita dentro de ciertos paradigmas científico-técnicos, al decir de Kuhn, pero en una perspectiva o fundamento paradigmático epistemológico-ideológico-político. El diseño es la estrategia y tácticas que el investigador va a seguir para construir el proceso de investigación, lo cual implica decidir sobre la selección que parte de lo real-sociocultural por estudiar (Zapata, 2005).

El paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social. Después de mencionar lo anterior se determina que en este estudio de caso se manejará un método mixto para establecer una interpretación del fenómeno social y el significado que tiene para los participantes, situándolo en el contexto social históricamente amplio, adoptando una postura con carácter dialógico con sus elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana bajo sus creencias, valores, mitos, prejuicios y sentimientos (Gurdián-Fernández, 2007).

Para realizar un acercamiento a la secundaria 74 se propone el estudio de caso, con una metodología mixta que permite aproximarse al fenómeno e identificar los procesos que lo conforman en un periodo corto de tiempo y que permita tener una visión completa y matizada del fenómeno, permitiendo comprender las particularidades del caso (Aguilera, 2011, Gómez, 2010 y Monje 2011). Desde una epistemología Crítica para buscar una comprensión de la realidad

4.1. Metodología Desde la Teoría Organizacional

La búsqueda de la eficacia de las organizaciones acompañada de la elaboración y sistematización de conocimientos y técnicas es campo de la administración moderna perteneciente al conocimiento de las ciencias sociales, concediendo gran importancia a la eficacia “nivel de logro de los objetivos organizacionales” y eficiencia “relación transformadora de materias primas a productos” vinculadas a niveles de racionalidad “adecuación de los medios a los fines de la organización”, siendo de interés para la sociología, economía, antropología, psicología entre otras (Barba, 1999).

La explicación a los fenómenos sociales en las organizaciones, la da la Teoría de las organizaciones otorgando una construcción conceptual de las estructuras y principios de los individuos dentro de las organizaciones, por lo que a la administración se refiere a indagación de formas de organización pertinentes en un contexto siendo una disciplina de conocimiento social con fuente metodológica tanto la administración como la teoría de las organizaciones (Barba, 1999).

Las fuentes metodológicas que se reconocen son: las de las ciencias sociales, las de las ciencias formales (pertenecientes al pensamiento convencional) y las críticas o no convencionales (pertenecientes al pensamiento alternativo) (Barba, 1999).

El positivismo, el evolucionismo, el funcionalismo y el estructural funcionamiento norteamericano proceden de las ciencias sociales. El positivismo menciona que las experiencias y lo que se infiere de ellas conforman el conocimiento, teniendo como reglas de inferencia: la inductiva y la deductiva. Intentando establecer leyes universales como la administración científica de Taylor. Herbert Spencer propone el evolucionismo estableciendo analogías con la biología por

lo que conceptualiza a las sociedades como superorganismos, utilizando estructura y función como términos para el estudio de las organizaciones (Barba, 1999).

El análisis de las tendencias expresadas en hechos sociales lo propone Emile Durkheim en el funcionalismo estableciendo las relaciones de causa-efecto y el concepto de anomia (pérdida de la identidad acompañada de insatisfacción dentro de una industria) que se utiliza en las relaciones humanas. La conceptualización de las organizaciones como sistemas sociales vivos, la plantea la teoría de los sistemas sociales de Talcott Parsons en el estructural funcionalismo, las teorías de rango intermedio de Robert Metton contribuyen a esta metodología: las disfunciones (resultado que disminuye la adaptación del sistema) en contraste con las funciones (resultado que favorecen la adecuación de un sistema); funciones latentes (resultado inesperado); funciones manifiestas (resultado objetivo de una unidad que ayuda a su adaptación) y alternativas funcionales (modelo diverso de relaciones) (Barba, 1999).

Otra fuente metodológica proviene de las ciencias formales, donde se presentan la teoría general de sistemas, la cibernética, la teoría de la información y las disciplinas aplicadas a la solución de problemas. Ludwing Von Bertalanffy contribuye con la teoría general de sistemas estableciendo los términos de sistema cerrado (elementos aislados del ambiente), sistemas abiertos (relación entre insumo "in-put" y proceso-producto "out-out"), entropía (propensión al desorden) y equifinalidad (en diferentes condiciones iniciales y con procesos distintos lograr el mismo fin), los términos de sistema de sistemas, con sus tres niveles de sistemas (mecánicos, físicos y biológicos) los propone Keneth Boulding aunados a los sistemas humanos y socioculturales (Barba, 1999).

Norbert Weiner con la cibernética y la teoría de la información establece los términos de cibernética, ciencia del control y la comunicación en el reino animal y la máquina, la transferencia de información entre sistema - medio ambiente - retroalimentación la estudia la teoría de sistemas

de control. Con la teoría general de sistemas y la cibernética, se determina la dirección cibernética. Mientras las disciplinas aplicadas a la solución de problemas como ejemplo: se tiene la ingeniería de sistemas con su planeación, diseño y evaluación, aunada a la construcción científica sistemas hombre-máquina, se agrega que la investigación de operaciones tiene una aplicación a problemas complejos en sistemas compuestos por hombres, máquinas, materiales, dinero, comercio, gobierno y el ejército (Barba, 1999).

La última fuente metodológica busca la reflexión y la explicación de los entornos, los tipos ideales de la dominación de Max Weber es una aportación clásica de la metodología crítica, mientras el análisis marxista de Keneth Benson, el estudio del poder en las organizaciones, las organizaciones posmodernas de Stewart Clegg, aunada a la conceptualización de modernidad y globalización de la organización de Alain Touraine son aportaciones contemporáneas de esta metodología (Barba, 1999).

Las tres metodologías expuestas se muestran de manera sintética en la tabla 10

Tabla 10

Fuentes Metodológicas de la Administración y la Teoría de las Organizaciones						
Pensamiento Convencional				Pensamiento Alternativo		
Ciencias Sociales			Ciencias Formales			Críticas o no Convencionales
Positivismo	De las experiencias y de lo que se	Inductiva (particular a lo general)	Teoría general de sistemas	Ludwing Von	Diferenciación de campos empíricos	Sistemas cerrados
						Construir una explicación del entorno

		Máquina
Disciplinas aplicadas a la solución	Ingeniería en sistemas	Sistemas hombre- maquina
	Investigación de operaciones	Sistemas compuestos

Elaboración propia a partir de Barba (1999)

Metodologías de la Administración y la Teoría de las Organizaciones

El enfoque crítico mantiene una relación con los sistemas naturales abiertos como la perspectiva marxista que fundamenta una crítica a los modelos racionales dominantes, visualizándolos como modelos de poder para maximizar el control, este modelo establece la importancia de la praxis como combinación de ideas y acciones (Barba, 1999).

4.2. En Rumbo de un Diagnóstico Organizacional

Desde el enfoque cualitativo que es inductivo, holístico, interactivo, reflexivo, naturalista, libre, abierto, humanista y riguroso, pues busca el descubrimiento con una perspectiva de la totalidad centrada en la realidad en que se analizan, sin imposición de visiones previas, todas las personas dignas de estudio buscando resolver las problemáticas con un análisis profundo y detallado (Gurdián-Fernández, 2007); se plantea un estudio de caso a manera de diagnóstico en la alcaldía Gustavo A. Madero de la Ciudad de México, dicha actividad permitirá conocer si el instrumento diseñado fue el adecuado con miras a llevar este programa de intervención a esa institución o a otras escuelas de nivel secundaria tanto en la Ciudad de México como en otras entidades.

Después de las revisiones del marco teórico se identifica el objeto de estudio formado por dos concepciones el Aprendizaje Organizacional y la Inclusión de estudiantes, se realiza la siguiente construcción tomando como base los conceptos de Argyris (2009) y Nonaka (1999).

El aprendizaje organizacional es la evolución del modelo mental de la institución hacia la innovación, partiendo de sus mapas tácitos que son las impresiones, sensaciones y cogniciones, en el cual los miembros son alterados por alguna situación generadora de conflicto, propiciando la evolución del conocimiento tácito a explícito para resolver la situación acompañada por retroalimentación, para construir nuevas habilidades, valores y aptitudes propiciando el éxito de la organización

Mientras que para inclusión educativa se tomaron como referentes las aportaciones de la UNESCO (2005, 2008). La inclusión educativa de las personas con SA conlleva una comunidad que comparta valores inclusivos donde las necesidades, capacidades y particularidades de los estudiantes son punto de partida para el diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje, eliminando obstáculos y cualquier forma de discriminación, así cada individuo puede ejercer el derecho a la educación sin quedar fuera de la escuela

4.3 Construcción de Definiciones Operacionales y Categorías de Análisis

Los procedimientos que buscan la mejora parten de un diagnóstico, en este caso el de la organización para así poder desarrollar una planeación en busca de la mejora por lo supone recogida de datos, análisis, diseño de los planes del cambio, planificar intervenciones, realizarlas y evaluación (Bolívar, 2012).

Para comprender la situación de la organización, en este caso la escuela Secundaria 74, es necesario realizar un diagnóstico organizacional para poder observar su problemática y, por lo tanto su estado actual, observar si existe congruencia con los cambios de su entorno o motivación y dinámicas de los miembros para mejorar en los procesos de inclusión educativa. Como menciona Rodríguez (2015) el diagnóstico organizacional es definido “como un proceso de evaluación focalizado en un conjunto de variables que tienen relevancia central para la comprensión, predicción y control de comportamiento organizacional” (p. 48).

Es fundamental conocer el estado actual de la organización para conducir los cambios en los sentidos deseados, siendo necesario un modelo con sus categorías interrelacionadas para explicar el funcionamiento de la organización siendo un criterio ordenador para el análisis (Rodríguez, 2015). Se plantea alcanzar los objetivos descritos desde el eje de análisis que está configurado por dos partes: 1. la perspectiva del aprendizaje organizacional y 2. Conocimiento tácito sobre inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en la Escuela Secundaria 74

Es importante reconocer el conocimiento tácito individual en relación al conocimiento tácito grupal, los que intervienen en la creación del conocimiento descrito por Nonaka donde comienza el espiral a nivel individual y se moviliza a las fronteras de los grupos mediante las prácticas, la socialización y escenarios colectivos como se expande y toma características de conocimiento organizacional (Diez, 2016) por lo que es necesario identificar el conocimiento tácito sobre inclusión educativa de las personas que conforman la organización en la escuela secundaria 74, así como poner atención en el entorno, socialización, experiencias y otras características que puedan permitir que la organización aprenda.

A partir de la revisión en el marco teórico se retoman las del eje analítico compuesto por las siguientes definiciones conceptuales:

El aprendizaje organizacional es la evolución del modelo mental de la institución hacia la innovación, partiendo de sus mapas tácitos que son las impresiones, sensaciones y cogniciones, en el cual los miembros son alterados por alguna situación generadora de conflicto, propiciando la evolución del conocimiento tácito a explícito para resolver la situación acompañada por retroalimentación, para construir nuevas habilidades, valores y aptitudes, propiciando el éxito de la organización (Nonaka, 1999 y Argyris, 2009).

La inclusión educativa de las personas con Síndrome de Asperger conlleva una comunidad que comparta valores inclusivos donde las necesidades, capacidades y particularidades de los estudiantes son punto de partida para el diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje eliminando obstáculos y cualquier forma de discriminación, así cada individuo puede ejercer el derecho a la educación sin quedar fuera de la escuela (UNESCO, 2005, 2008)

Referente al Aprendizaje Organizacional se desprenden cinco definiciones conceptuales:

- 1) Nonaka (1999) refiere el conocimiento como la unidad analítica que define el proceder de las organizaciones. Dentro del conocimiento humano se encuentra el conocimiento explícito (interpretado con lenguaje formal) y el conocimiento tácito (adquirido bajo las experiencias del individuo).
- 2) La creación de conocimientos nuevos en una organización es con la finalidad de impactar en los productos y servicios ofertados (Nonaka, 1999).
- 3) Las condiciones para la creación del conocimiento son las situaciones adecuadas para facilitar la creación y desarrollo de conocimiento (Nonaka, 1999).

4) La estructura organizacional es la configuración del proceso administrativo que posibilita la creación del conocimiento a través de la fusión de la burocracia y la fuerza estratégica (Nonaka, 1999).

5) Las conductas y valores son formas de proceder de la organización de acuerdo a sus experiencias y virtudes conformados (Nonaka, 1999 y Variana, 2006).

En cuanto a la inclusión educativa de personas con Síndrome de Asperger emanan dos definiciones conceptuales:

1) Conocimiento tácito sobre la inclusión educativa es la construcción social o personal sobre la táctica diseñada para eliminar las barreras del aprendizaje (Booth, 2000).

2) Comunidad educativa es la colectividad construida a favor de propiciar mejores niveles de logro de cada individuo (Booth, 2000).

En este eje de análisis conformado por el Aprendizaje Organizacional y la Inclusión Educativa, para el primero, se establecen cinco categorías deductivas (conocimiento, gestión del conocimiento, condiciones para la creación del conocimiento, estructura organizacional y conductas y valores), las que permiten la descripción del proceso a estudiar, con sus respectivos indicadores como lo muestra la tabla 13, mientras para la Inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger se establecieron dos categorías (conocimiento tácito sobre inclusión educativa y comunidad inclusiva), de igual manera con sus indicadores como lo muestra la tabla 11.

Tabla 11

El Aprendizaje Organizacional como Medio para favorecer la Inclusión Educativa: Un Estudio de Caso

Eje analítico	Categoría	Subcategoría	Indicador
Aprendizaje Organizacional	Conocimiento	Tácito	Experiencia (know-how)
			Creencias y puntos de vista (modelo mental)
		Explícito	Lenguaje formal y sistemático
			Manuales y procedimientos
	Gestión del conocimiento	Socialización (tácito-tácito)	Observación, imitación
		Exteriorización (tácito-explícito)	Metáforas, analogías, conceptos
		Combinación (explícito-explícito)	Sistema de conocimientos, entrenamiento formal
		Interiorización (explícito- tácito)	Aprender haciendo
	Condiciones para la creación del conocimiento	Intención	Metas
		Autonomía	Actuación autónoma
		Fluctuación	Interacción con el ambiente externo
			Caos creativo
		Redundancia	Sobreposición intencional de la información

			Sistema de sobreposición
		Diversidad interna	Desafíos
			Acceso rápido a la información
Estructura organizacional	Tipo		Burocracia
			Fuerza estratégica
			Hipertexto
	Proceso de administración		Arriba- abajo
			Abajo- arriba
			Centro- arriba- abajo
Conductas y valores	Misión		Conocimiento- desconocimiento
			Inclusiva- no inclusiva
	Visión		Conocimiento- desconocimiento
			Inclusiva- no inclusiva
	Trabajo colaborativo		Esquema rugby
			Esquema relevos
Esquema de futbol americano			

Aprendizaje Organizacional con sus Categorías, Subcategorías e Indicadores

Tabla 12

Eje analítico	Categoría	Subcategoría	Indicador
Inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger	Conocimiento tácito sobre inclusión educativa	Inclusión educativa	Segregación
			Integración
			Inclusión
		Neurodiversidad	Trastorno del espectro autista
		Características del Síndrome de Asperger	Social y emocional
			Lenguaje y comunicación
			Flexibilidad de pensamiento
		Competencias docentes a favor de la inclusión de estudiantes con SA	Situaciones de aprendizaje
			Adecuación curricular
			Dispositivos de diferenciación
			Motivación
			Trabajo en equipo
		Proyecto escolar de mejora continua	

			Centro escolar y padres
			Tecnologías de la información
			Responsabilidad ética
			Capacitación continua
	Comunidad inclusiva	Experiencias inclusivas del grupo	Construcción de una comunidad inclusiva
			Valores inclusivos
		Prácticas inclusivas	Orquestar el aprendizaje
			Movilizar recursos

Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger con sus Categorías, Subcategorías e

Indicadores

Por lo que se construyeron las siguientes definiciones operacionales:

- 1) El conocimiento es la construcción social y personal, generada a partir de la experiencia (de tipo tácito), o por medios formales (de tipo explícito), presente en los centros escolares (Nonaka, 1999).
- 2) Desarrollo del conocimiento en los centros escolares, con cuatro diferentes formas de interacción entre el conocimiento tácito y explícito (socialización, exteriorización, combinación e interiorización) (Nonaka, 1999).

- 3) Cinco circunstancias presentes en la escuela que posibilitan su gestión (intención, autonomía, fluctuación, redundancia y diversidad interna) (Nonaka, 1999).
- 4) Forma y sustento del proceso de administración que permite la creación del conocimiento en los centros educativos (Nonaka, 1999).
- 5) Compromiso construido de acuerdo a las características de la escuela que se ven reflejadas en la misión y visión inmersas en el trabajo colaborativo (Nonaka, 1999 y Variana, 2006).
- 6) El conocimiento tácito sobre la inclusión educativa es la construcción social o personal sobre los métodos que buscan la eliminación de barreras del aprendizaje tomando como referencia las particularidades de cada persona en conjunto a una movilización constante de las competencias docentes (Booth, 2000).
- 7) Una comunidad inclusiva es la entidad configurada por estudiantes, docentes y padres de familia que promueven experiencias y prácticas inclusivas (Booth, 2000).

Otra categoría a manejar es referente a las características del personal, que se encontrará plasmada en los dos instrumentos, tanto en el cuestionario que se aplicará a los docentes de la secundaria 74, como en la entrevista semiestructurada para los directivos del plantel.

4.4 Instrumentos de Medición

Los instrumentos para recolectar y registrar la información es un cuestionario para el cuerpo docente como método indirecto y entrevista semiestructurada para los directivos como método directo, los dos instrumentos inician con las preguntas de la categoría de características del personal, que se muestra en el Anexo 1 junto con las preguntas que se utilizarán tanto en el cuestionario como en la entrevista semiestructurada

En el cuestionario se plantean setenta y seis preguntas cerradas, siete sobre características del personal, treinta y nueve referentes al Aprendizaje Organizacional, treinta a la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger, de las cuales siete son de opción múltiple, siete dicotómicas, sesenta y dos utilizando escala Likert con cinco niveles de respuesta 1. Totalmente desacuerdo, 2. Desacuerdo, 3. Falta información, 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. Mientras que en la entrevista semiestructurada se plasman cuarenta y ocho preguntas, siendo siete sobre características del personal, treinta y una referentes al Aprendizaje Organizacional y diez sobre inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger.

4.5 Pilotaje de Cuestionario

Fue seleccionada la secundaria 122 para el pilotaje del instrumento debido a la cercanía con la escuela donde se efectuará la investigación y suponiendo una mayor similitud de contextos, la selección de personas a las que se les invitó a participar en el tamizaje se realizó tomando en cuenta los tres grupos que intervienen con mayor auge en el aprendizaje de los alumnos y en la organización escolar (Dirección, Profesores y Servicio de Asistencia Educativa).

El instrumento fue aplicado a nueve personas de la secundaria 122 ubicada en la alcaldía GAM. Las características del personal al que se le efectuó fueron las siguientes: la edad de los participantes es de treinta y uno a cincuenta y cinco años, siete mujeres y dos hombres, tres personas con licenciatura, una con especialidad y cinco con maestría; en cuanto a la función que desempeñan siete son profesores (de las asignaturas de español, matemáticas y ciencias), una trabajadora social y una subdirectora; cuatro laboran 19 horas semanales, otras dos cuarenta y dos, otra más 38, una 29 horas y otra 27 horas, la moda en cuanto a los años de servicio es de 11 a 15 años, teniendo participantes con una antigüedad de 1 a 5 años de servicio y hasta 31 a 35 años de servicio.

Para medir la fiabilidad del instrumento se utilizó el alpha de Cronbach que fue descrito por Lee J. Cronbach en 1951, explicando el patrón de respuestas de la muestra estudiada mediante la covarianza entre ítems, la varianza total de la escala y el número de reactivos obtenidos (Oviedo, 2005). Después de aplicar la fórmula al instrumento se obtuvo el $\alpha = 0.85$ indicando una buena consistencia.

En las preguntas dicotómicas se buscó la confiabilidad con la escala de Kuder Richardson obteniendo 0.19, decidiendo la eliminación de las 7 preguntas dicotómicas por su baja confiabilidad; con los valores de correlaciones y varianzas se pudieron seleccionar las preguntas adecuadas para el cuestionario, definiéndolo como un instrumento de cuarenta preguntas al cuestionario con escala Likert y de treinta ocho preguntas la entrevista como se muestra en el anexo.

Tras un análisis personal el cuestionario se modificó buscando una evolución en que se reflejara en cada reactivo la correlación de los elementos que son el aprendizaje organizacional y la inclusión educativa de diferentes neurodiversidades pero en especial del Síndrome de Asperger, teniendo como resultado un cuestionario de 51 preguntas con escala Likert mostrado en el Anexo 5.

Capítulo 5. Análisis del Aprendizaje Organizacional a Favor de la Inclusión.

Se aplicaron en la Escuela Secundaria 74 “República de Nicaragua” los dos instrumentos generados para esta investigación. Una entrevista semiestructurada a los 3 directivos (director del plantel, subdirector de gestión y subdirector académico). En referencia al cuestionario se invitó a participar a 32 docentes de los cuales lo contestaron 22 de ellos, obteniendo los siguientes resultados:

Dentro de las características del personal se valoraron datos generales como edad, género, años de servicio, horas de servicio en educación secundaria, función y último grado de estudios. A continuación se mencionan los porcentajes más altos de dichas características en la población que se toma para este estudio. El 23.7% de los individuos esta en un rango de edad de 41 a 45 años, 72.7% son de género femenino, 90.9% con función de profesores frente a grupo en educación secundaria, 31.8% con 19 horas de servicio, 27.3% cuentan con 16 a 20 años de servicio y el 63.6 % con licenciatura como último grado de estudios.

5.1. Análisis del Cuestionario

En la tabla 13 se observa que el 59.1% de los profesores mantiene una actitud favorable hacia el conocimiento constituido por el conocimiento tácito y explícito.

Tabla 13

Actitud Hacia el Conocimiento

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	9.1%

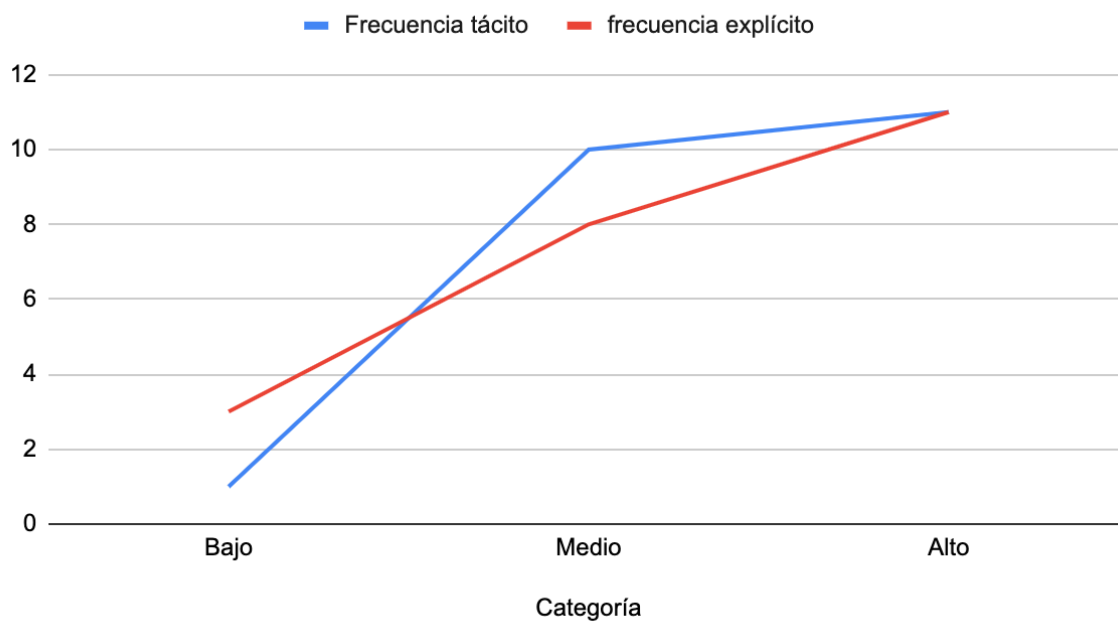
Medio	7	31.8%
Alto	13	59.1%
<hr/>		
Total	22	100%

En la figura 13 se observa tanto para el conocimiento explícito como para el conocimiento tácito que los profesores tienen una actitud favorable

Figura 13

Frecuencia del conocimiento tácito y explícito

Frecuencia tácito y frecuencia explícito



Donde se reconoce que está constituido por las experiencias y las creencias y estas son consideradas para el diseño curricular y en la toma de decisiones pedagógicas dentro del Consejo Técnico Escolar, así como en la construcción de andamiajes para estudiantes con Síndrome de Asperger.

Contando con manuales que coadyuven sus tareas pedagógicas, el conocimiento que genera su práctica docente se encuentra reflejado en las políticas educativas, reconociendo la importancia del intercambio de conocimientos que se plantea en las reuniones del Consejo Técnico Escolar para el impacto de las prácticas educativas.

El 59% de los profesores encuestados tienen una actitud favorablemente dirigida hacia la gestión del conocimiento como se muestra en la tabla 14 y la figura 14

Figura 14

Actitud Hacia la Gestión del Conocimiento

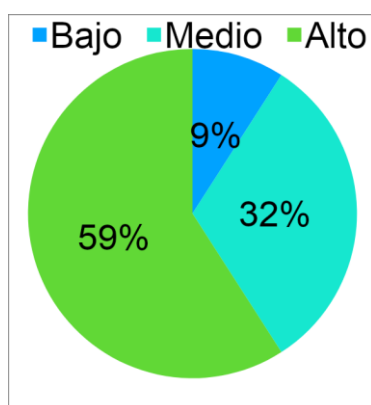


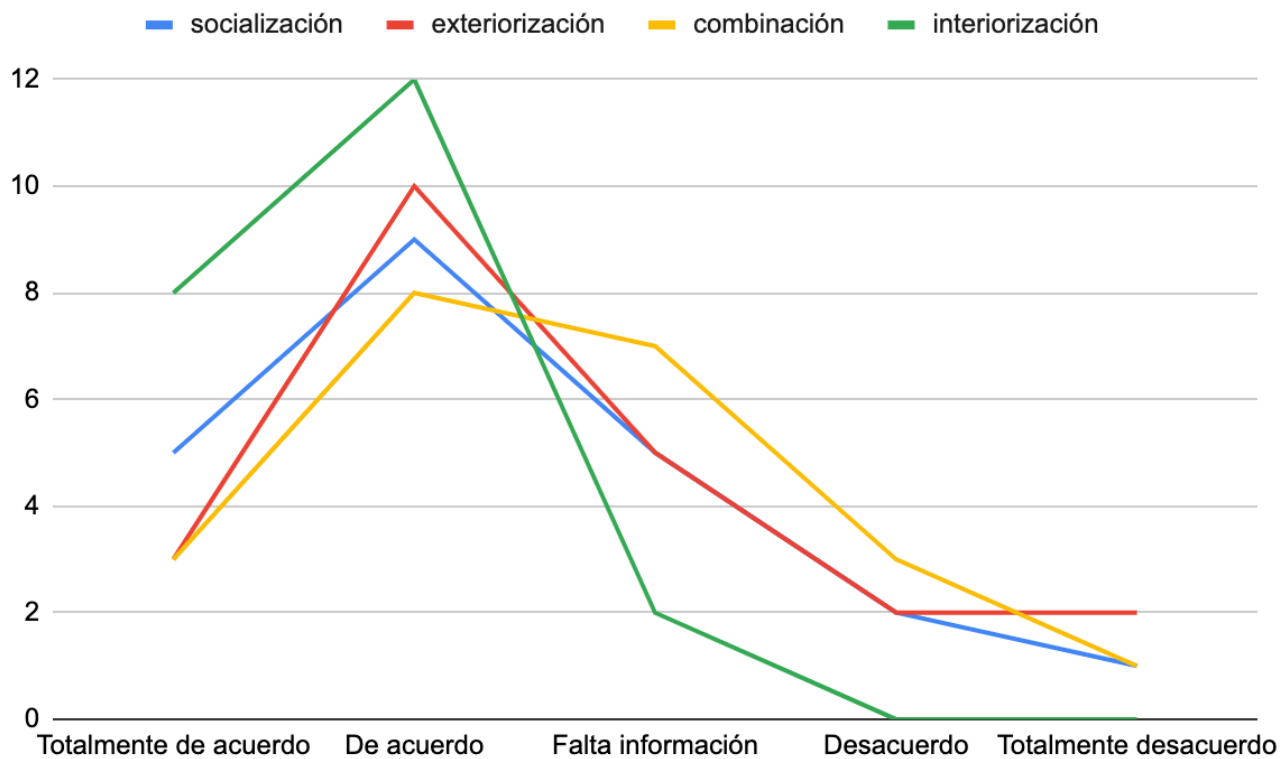
Tabla 14*Actitud Hacia la Gestión del Conocimiento*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	4.54%
Medio	8	36.36%
Alto	13	59.09%
Total	22	100%

El profesorado reconoce la socialización a través de la observación entre pares docentes como un medio para adoptar estrategias didácticas acordes a las barreras de aprendizaje que enfrentan los alumnos, la exteriorización con el intercambio de ideas en las estrategias educativas por medio de metáforas y analogías, la combinación con sistemas de conocimientos y entrenamientos formales como es el acceso a fuentes de información referentes a la diversidad e inclusión educativa, se toman como base los protocolos de acción a favor de las neurodiversidades para ser adecuados al contexto y necesidades del centro escolar y la interiorización con el aprender haciendo donde se adoptan estrategias educativas inclusivas.

En la figura 15 se observa cada una de las etapas de la gestión del conocimiento: socialización, exteriorización, combinación e interiorización donde los docentes encuentran importante la interiorización que rescata la relevancia de aprender haciendo, más que el sistema de entrenamiento formal que se da en la combinación.

Figura 15

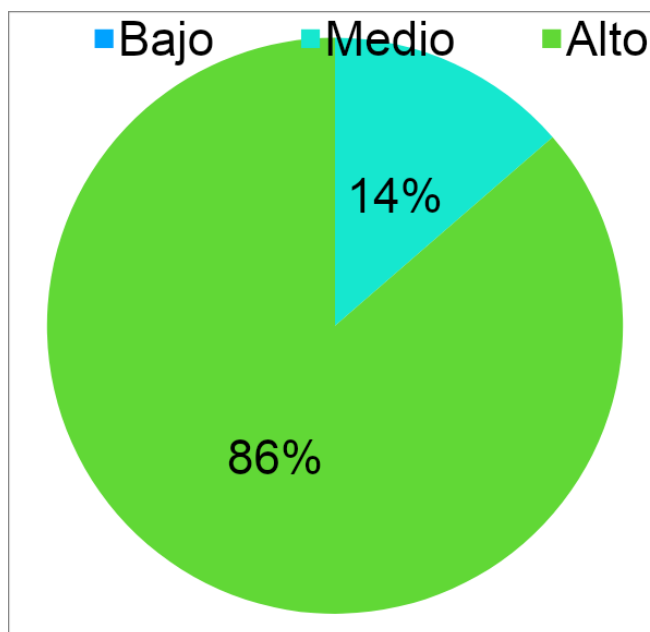


La tabla 15 y la figura 16 muestran que el 86.3 % de los docentes consideran que en el centro escolar se encuentran condiciones para la creación del conocimiento.

Tabla 15*Percepción de los Docentes de las Condiciones para la Creación del Conocimiento*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0%
Medio	3	13.63%
Alto	19	86.33%
Total	22	100%

Figura 16*Percepción de las Condiciones para la Creación del Conocimiento*

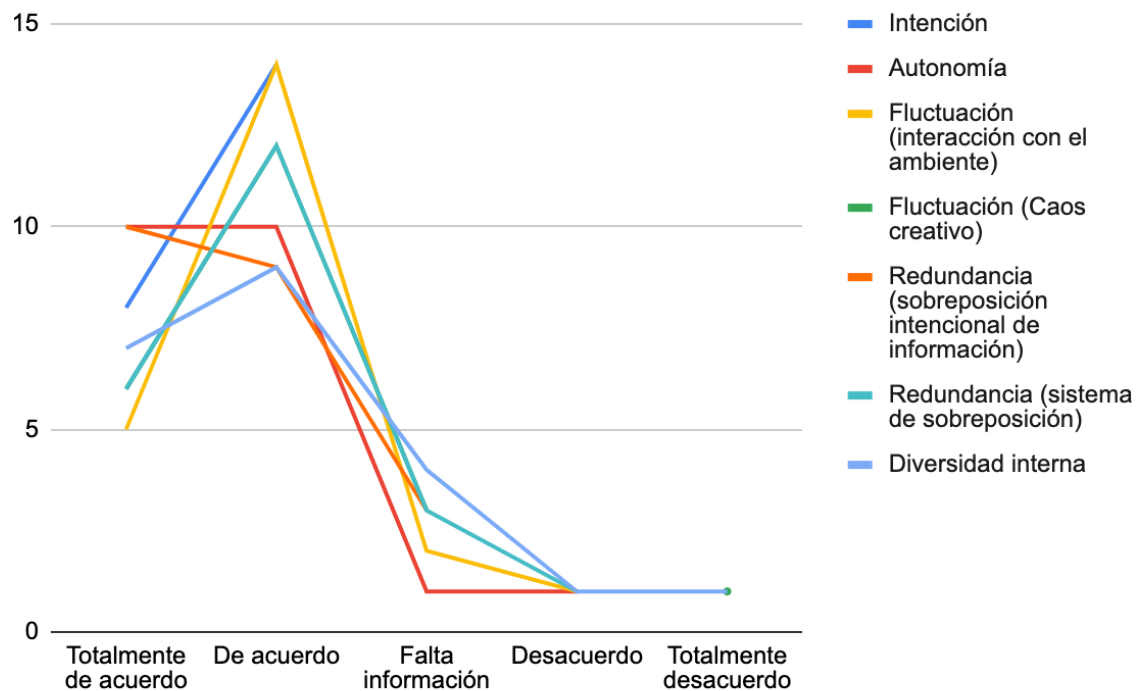


Las condiciones para la creación del conocimiento son intención, autonomía, fluctuación y redundancia, en donde el 86% de los docentes coinciden que las metas del centro educativo son a favor de la inclusión y la diversidad y parten de las experiencias del mismo, los directivos motivan el trabajo autónomo y propician situaciones pedagógicas con los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, se rompen las rutinas a partir de las áreas de oportunidad en la labor docente, se comparte de manera colegiada la normatividad, los enfoques pedagógicos y las estrategias a seguir con los alumnos neurodiversos.

En la figura 17 se observan las respuestas de los profesores hacia las condiciones para la creación del conocimiento a favor de la inclusión, donde los docentes están de acuerdo que la intención en las metas del centro escolar y que rompa sus rutinas a partir de la identificación de áreas de oportunidad al atender alumnos neurodiversos, son sus áreas más fortalecidas, mientras que la diversidad interna con el acceso a la información con un acceso rápido y efectivo es donde se encuentra menor grado de satisfacción.

Figura 17

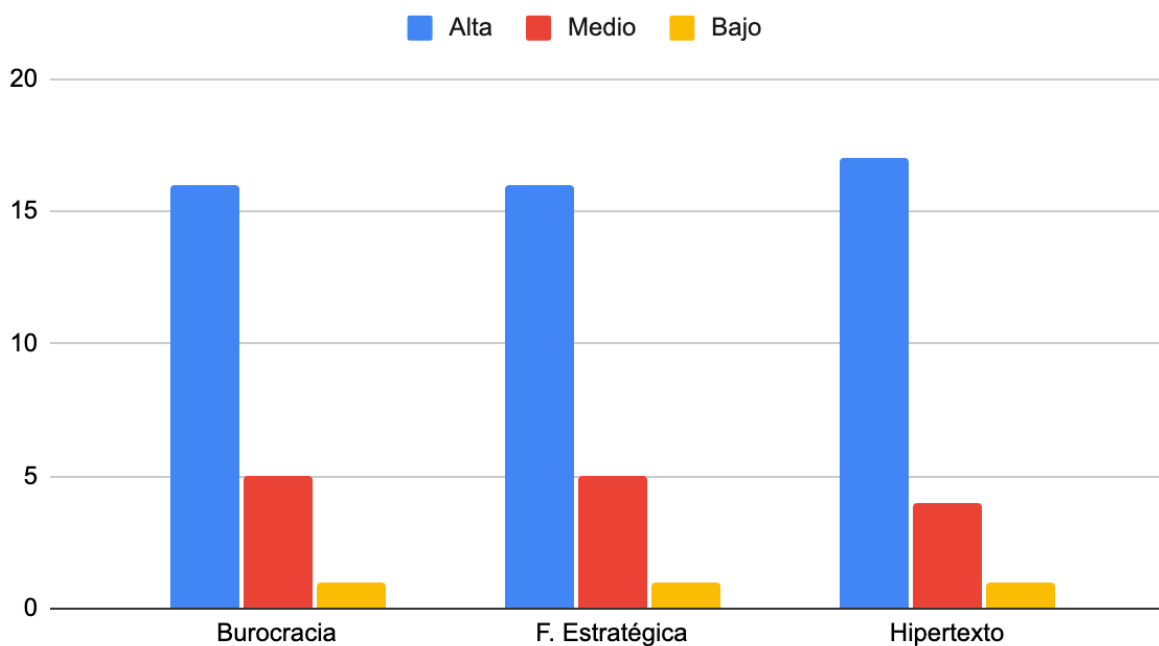
Condiciones para la Creación del Conocimiento



No se identificó la estructura organizacional para el desarrollo del conocimiento en el centro escolar como muestra la figura 18

Figura 18*Estructura Organizacional para el Desarrollo del Conocimiento*

Alta, Medio y Bajo

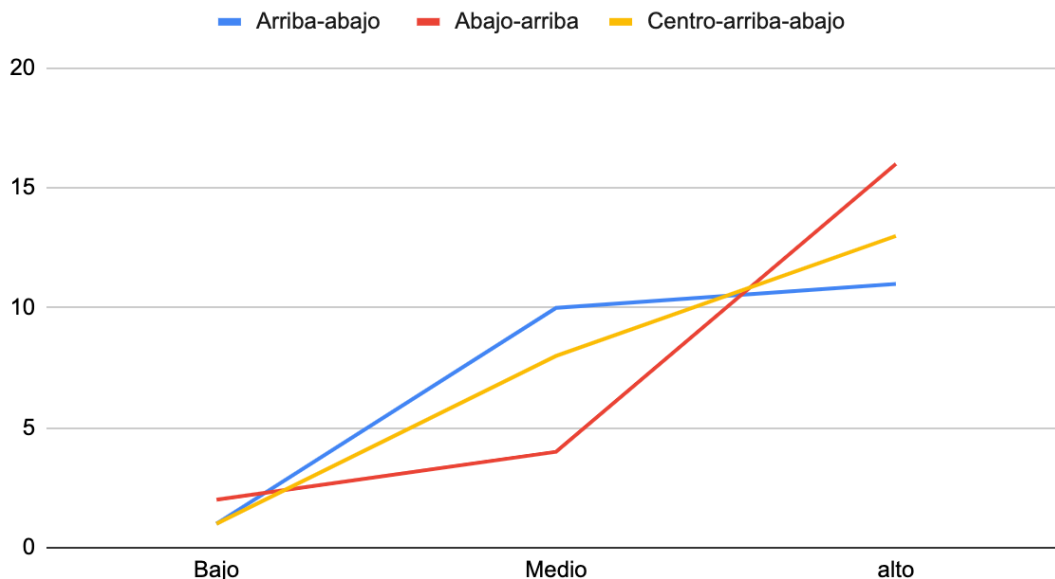


Para que los docentes reconocieran la estructura organizacional para el desarrollo del aprendizaje, se observaría solo afinidad por una sola estructura y los docentes expresaron en general las mismas puntuaciones por las tres estructuras lo que se reflejó en una frecuencia de 4 en los tres tipos de estructura por lo que demuestran simpatía por las tres estructuras. Sucediendo algo similar en cuanto a la identificación del proceso de administración como muestra la figura 19.

Figura 19

Proceso de Administración

Arriba-abajo , Abajo-arriba y Centro-arriba-abajo



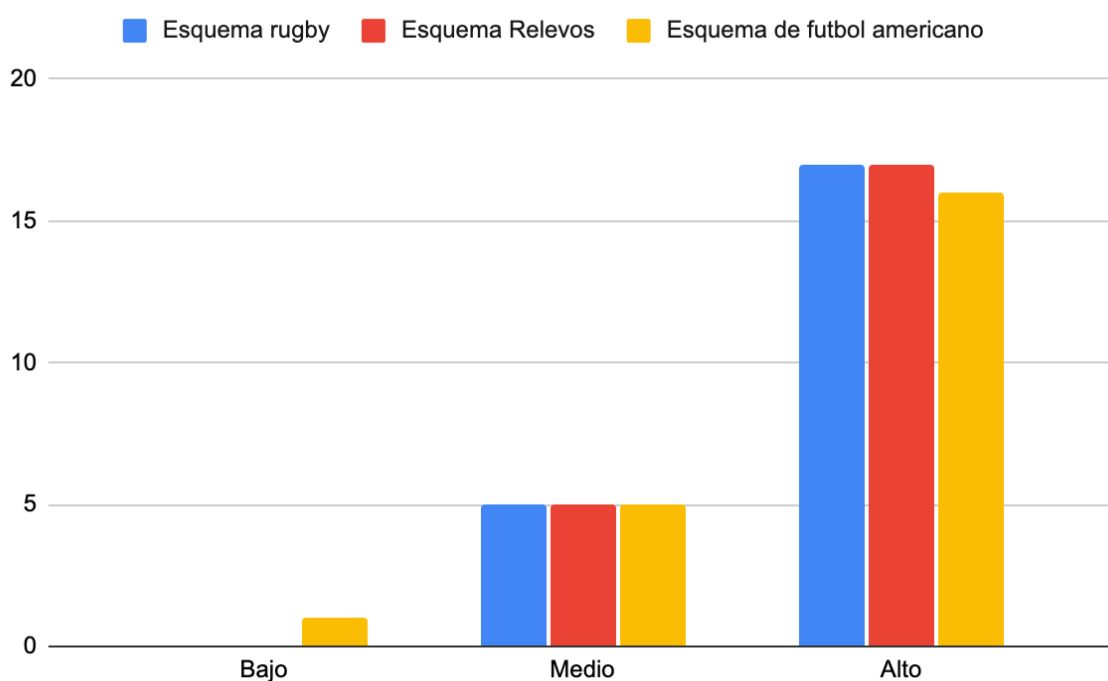
Se observa en la figura 19 que los profesores presentan casi la misma afinidad por las tres estructuras tanto arriba-abajo, abajo-arriba y centro-arriba-abajo por lo que no se puede determinar bajo qué proceso de administración se identifican los docentes encuestados.

El 72% de los docentes muestran afinidad con que la misión de la escuela es generada y estimulada por un aprendizaje organizacional que parte de los principios de la inclusión y de la diversidad de los estudiantes, el 86.4% concuerda que la escuela secundaria tiene una misión inclusiva que surge del aprendizaje organizacional generado del trabajo con la atención a las neurodiversidades, el 77% de los docentes considera que se toma en cuenta la misión y la visión para el desarrollo de sus prácticas docentes.

En cuanto al tipo de trabajo colaborativo no se identificó una afinidad por alguno de los tres esquemas (rugby, relevos o de fútbol americano). Como se muestra en la figura 20

Figura 20

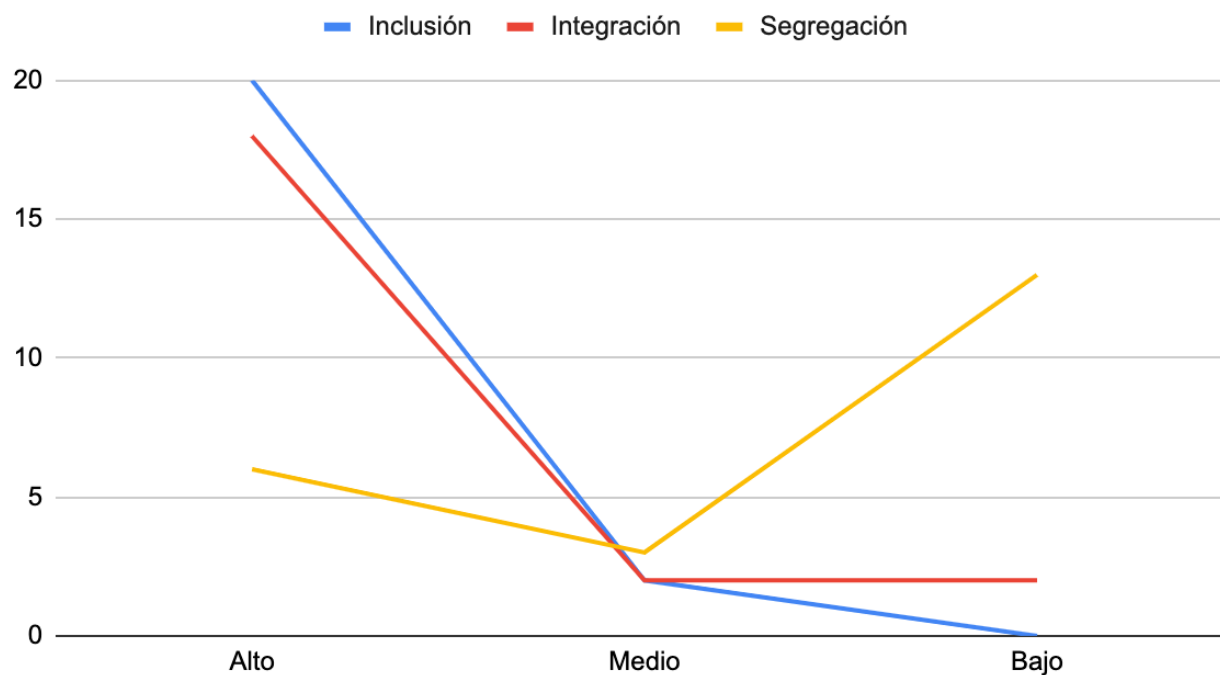
Tipo de Trabajo Colaborativo



El conocimiento tácito sobre inclusión educativa mostró que los docentes encuentran mayor afinidad por la inclusión e integración que por la segregación de estudiantes que enfrentan alguna barrera al aprendizaje como muestra la figura 21

Figura 21*Conocimiento Tácito sobre Inclusión Educativa*

Inclusión, Integración y Segregación

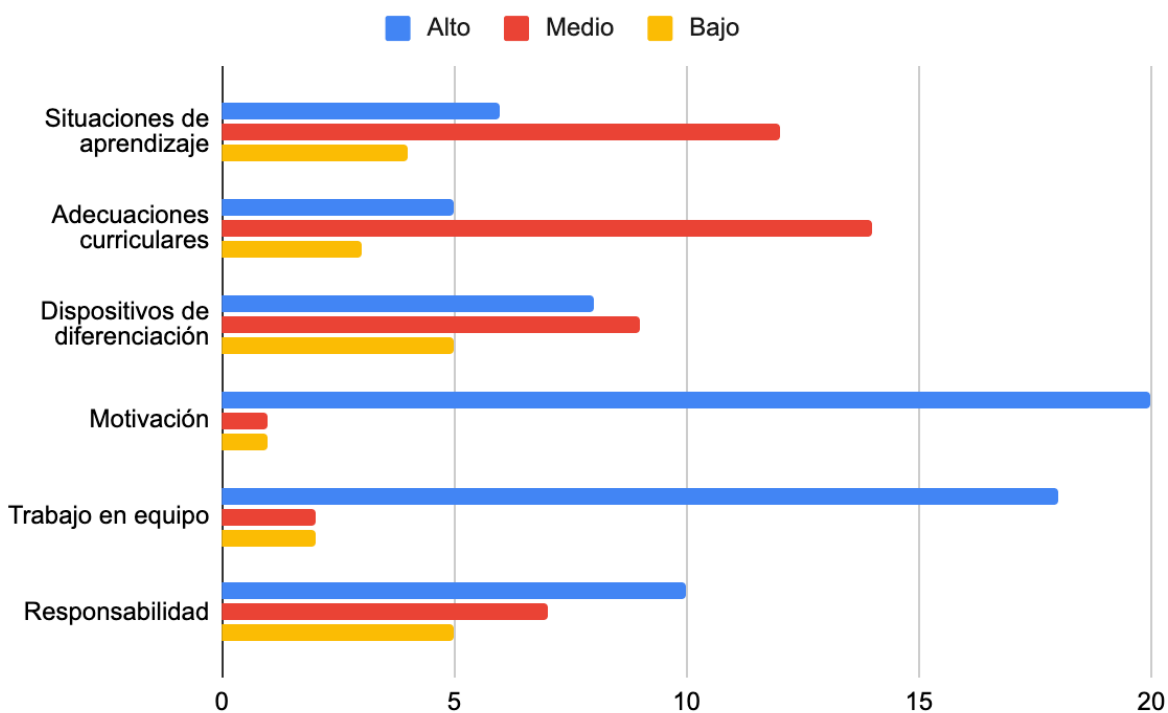


El 63.6% de los profesores reconocen el trastorno del espectro autista como una neurodiversidad, el 70.5% identifica las características del Síndrome de Asperger, en cuanto a las competencias docentes a favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger: Promover

situaciones de aprendizaje, realizar adecuaciones curriculares y la elaboración de dispositivos de diferenciación los docentes mantuvieron una perspectiva neutra como muestra la figura 22

Figura 22

Algunas Competencias a Favor de la Inclusión



El 81.8% de los docentes muestra afinidad en conocer las particularidades de sus alumnos, la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo del aprendizaje organizacional y la responsabilidad ética que se genera al desconocer los signos y síntomas del síndrome de Asperger como muestra la tabla 16

Tabla 16

Conocimiento de las Particularidades de los Alumnos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0%
Medio	4	18.2%
Alto	18	81.8%
Total	22	100%

El 77.7% de los profesores reconocen una comunidad inclusiva como resultado del aprendizaje organizacional a favor de la inclusión y la diversidad donde se comparte una filosofía de inclusión teniendo como resultado un impacto en la planeación didáctica y en los recursos técnicos y materiales que se utilizan para enfrentar las necesidades de los estudiantes.

5.2 Análisis de la Entrevista Semiestructurada.

La entrevista semiestructurada se realizó a los directivos, en primera instancia al director del plantel, a continuación al subdirector de Gestión, después de algunos días al subdirector Académico ya que padeció COVID y fue hasta que su salud le permitió regresar a laborar y se encontraba mejor cuando se realizó la entrevista.

Después de una pequeña charla explicando el motivo de la entrevista y abordar temas coloquiales para disminuir el nerviosismo de ambas partes, se dio la entrevista semiestructurada

con preguntas generales como edad, años de servicio, estudios y función, la primer categoría que se abordó fue el conocimiento con su subcategoría conocimiento tácito.

Los tres directivos rescatan la importancia del conocimiento enfocando el concepto hacia su área de trabajo, dando respuestas hacia líneas pedagógicas, se puede identificar en los comentarios de los tres directivos el reconocimiento de la experiencia que se da por medio del trabajo que desempeñan y estas les sirvan como punto de partida para aprender tanto de las buenas experiencias como de los errores y así tomar acuerdos o compromisos que les permita reinventarse desarrollando una mejor práctica docente.

Es conveniente rescatar las palabras del subdirector de gestión mencionando al conocimiento tácito como:es el que se da a través del trabajo y la experiencia....es el verdadero conocimiento y que genera el conocimiento explícito porque sin él, el conocimiento tácito, no podría haber un un conocimiento explícito. Al igual que el Director menciona:lo importante de los aprendizajes es, o de los conocimientos, es cuando tú los puedes transferir.

Solo el subdirector de gestión expresa como tal las palabras tácito y explícito, los demás entrevistados expresan su conocimiento sobre el tema.

Sin embargo al referirnos al conocimiento explícito mencionan características referentes a la palabra como: ...es cuando eres muy claro... También lo refieren a la experiencia utilizándolo de una manera autónoma o naturalmente. Sin mencionar algún tipo de lenguaje formal, sistemático como los manuales de procedimientos.

Al preguntar si el centro escolar ha elaborado algún manual de procedimientos para coadyuvar la inclusión de alumnos neurodiversos como el Síndrome de Asperger mencionan los tres directivos que no, los subdirectores narran que en las actas de Consejo Técnico se encuentra la

intervención del maestro especialista de la UDEEI con algunas estrategias para utilizar con alumnos que enfrentan alguna barrera al aprendizaje, mismas que son nutridas con la colaboración de los docentes.

Los cuatro momentos de la gestión del conocimiento se encuentran presentes en el plantel, los directivos el intercambio de conocimiento tácito a tácito que da la socialización con algunos ejemplos donde está presente la observación de prácticas exitosas como cuando llega un profesor novel es asignado con un maestro de su especialidad para que observe el que hacer diario y pueda imitar alguna práctica exitosa, en las reuniones de Consejo Técnico, sobretodo a nivel zona escolar, han servido para que entre escuelas se compartan las experiencias y determinen qué puede ser utilizado, en cuanto a observar las prácticas pedagógicas que han sido exitosas con alumnos neurodiversos, el profesor de la UDEEI expone el caso en Juntas de Consejo Técnico.

La evolución del conocimiento tácito a explícito que da la exteriorización se da en la institución mediante el intercambio de ideas a través de la comunicación, logrando utilizar analogías ya sea para enriquecer un proyecto que quede asentado en la planeación didáctica de algún docente o en el Programa Escolar de Mejora Continua; otro ejemplo es el seguimiento de la observación de clase, donde quedan registradas tanto las dificultades que enfrenta el docente como el éxito en sus estrategias utilizadas.

El sistema de conocimiento o entrenamiento formal dado por la combinación (de conocimiento explícito a conocimiento explícito) la fomentan los directivos por diferentes vías desde de la observación de la clase e intercambiar o sugerir algún tipo de taller o curso, el análisis de la oferta de cursos que proporciona la Administración Federal que puedan ser útiles para las necesidades de cada docente o la búsqueda de becas o asesorías de particulares, el subdirector académico menciona la invitación de tres especialistas que ofrecieron una plática sobre las

características del Síndrome de Asperger que se realizó para aclarar ciertas dudas que tenían los docentes que atienden a dos estudiantes con dicha neurodiversidad.

El aprender haciendo con la interiorización de un conocimiento explícito a tácito la mencionan que se da y que en ocasiones como directivos es difícil percatarse debido a que el docente tiene la libertad de planear como ellos gusten siempre que alcancen el aprendizaje esperado, en el caso de estrategias específicas para atender a alguna neurodiversidad, se busca la recomendación del profesor de la UDEEI.

La Intención, Autonomía, Fluctuación y Redundancia son las cuatro condiciones para la creación del conocimiento. Con las metas institucionales se refleja la intención del centro educativo, las que aluden en ocasiones no ser muy claras, pero bajo las condiciones actuales de salud provocadas por la pandemia de la COVID se han concretizado a regresar a la normalidad y trabajar con la salud emocional, inculcando desde la dirección del plantel a que los estudiantes sean felices.

Los entrevistados aluden la actuación autónoma dentro del centro escolar con aquella libertad que tienen para planear sus clases pero respetando o bajo la dirección de los planes y programas de estudio vigentes, en ciertas comisiones como las efemérides o proyectos, en el caso de que confiera la atención de algún estudiante neurodiverso se realizan las adecuaciones curriculares bajo el apoyo del profesor de la UDEEI, el director del plantel menciona: ... cuando el maestro hace suyo este protocolo ya lo trabaja de manera independiente...

La interacción con el ambiente junto con el caos creativo está presente en la fluctuación como condición de creación del conocimiento en la escuela secundaria, los directivos mencionan dos situaciones que los llevaron a romper sus rutinas: la primera como consecuencia del aislamiento

por la pandemia de la COVID donde docentes y alumnos aprendieron a utilizar las tecnologías para continuar impartiendo y recibiendo educación a distancia.

La segunda situación que narran que los ha llevado a romper sus rutinas, con palabras del subdirector de gestión ...un alumno nos hizo romper nuestros paradigmas, porque se supone que era un alumno muy grosero de mala conducta... pero tenía el síndrome de Asperger ...él hizo romper nuestros paradigmas, nuestras formas de comportarnos con él... El subdirector académico recuerda que a partir de la ruptura de rutinas con el estudiante con Síndrome de Asperger la institución ...tiene que transitar a ser una escuela inclusiva... y como dice el director del plantel...los docentes saben que se tiene que atender cualquier diversidad... por lo que nuestra escuela ha sido recomendada por la UDEEI a nivel secundaria...

Los subdirectores mencionan que la Redundancia con su sistema de sobreposición de la información se realiza por lo que denominan canales correspondientes, mediante documentos, con una interpretación y difusión marcada por un verticalismo instaurada por el director que marca sus fines, siendo expuestos en Juntas de Consejo Técnico, de forma escrita tanto física como digital o en alguna reunión extraordinaria. En caso de tratarse de alguna información significativa de algún estudiante neurotípico o neurodiverso, se aborda la información con el apoyo de los profesores de la UDEEI, trabajo social y orientación.

La estructura organizacional que describen los tres directivos es refiriéndose a un rol de funciones que tiene todo el personal con ciertas indicaciones oficiales para cada uno, como lo indica la autoridad, resaltando las palabras de un subdirector ...es de una manera autoritaria, verticalista y un tanto ajena de las características que tiene la democracia.. por lo que se puede establecer que la estructura organizacional para el desarrollo del conocimiento es de tipo Burocracia.

El proceso de administración parte de un común acuerdo entre los tres directivos, los que se reúnen para determinar las directrices a seguir, sin embargo debe tener siempre el pleno consentimiento del director de lo contrario no fluye ninguna propuesta establecida por los subdirectores o por los docentes, adecuados a las órdenes que contemple el director, pero se reconoce la importancia de su cargo como directivos, el subdirector académico expresa ...es una área de enlace entre la autoridad y los docentes, entonces estamos prácticamente en medio, donde servimos como enlace...es una área estratégica..., por lo tanto se identifican dentro del proceso de administración centro-arriba-abajo.

Las tres personas a quienes se les efectuó la entrevista, no mencionaron la misión y la visión como parte de las conductas y valores que dirigen a la institución mencionaron haberla leído dos o tres veces en el transcurso de seis años u optaron por buscarla y leerla. Por lo que se puede inferir un grado de desconocimiento tanto de la misión como de la visión.

Dependiendo de las necesidades del centro escolar es que se plantea un trabajo individual o en equipo, el que puede ser planteado con los representantes de algunas asignaturas, profesores que se consideren adecuados para la tarea a realizar o se plantea en Consejo Técnico para expresar y escuchar ideas y construir en conjunto el proyecto proporcionando los recursos necesarios, por lo general se estructura un equipo de trabajo donde todos busquen el mismo fin pero con una subdivisión de individuos y tareas correlacionadas, lo que corresponde al esquema de futbol americano, aunque al utilizar la analogía deportiva descrita por Nonaka refieren haber utilizado en ciertos momentos y dependiendo de las situaciones los tres esquemas de trabajo.

El conocimiento tácito sobre inclusión educativa es expresado por el director del plantel como por los subdirectores de forma similar, coinciden que al hablar de inclusión educativa es ...darle al alumno todo lo que necesita...darles lo necesario para que ellos puedan llevar a cabo su

aprendizaje...sin distinción o ninguna diferenciación...incluir a todos nuestros alumnos en el trabajo cotidiano...

En cuanto al conocimiento tácito sobre neurodiversidad, lo reconocen como aquellos alumnos que tienen diferentes características, como el TDAH o el síndrome de Asperger por lo que requieren alguna atención especial. Para el Síndrome de Asperger solo el subdirector de gestión tiene una noción clara donde expresa que cada estudiante tiene características diferentes que pueden presentarse como un alumno solitario, con dificultad para hacer amigos, no mira a los ojos, no puede cumplir varias órdenes al mismo tiempo, respetan las reglas, con diferente visión de la autoridad.

Los directivos coinciden en algunas competencias docentes a favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger como el tener los conocimientos necesarios para poder identificar a un estudiante con SA, reconocer sus características y necesidades para así establecer cuál es la manera adecuada, dándole énfasis a la adecuación curricular que es necesaria en cada planeación del docente y por último, la responsabilidad ética con miras de sensibilización docente.

La dirección del plantel manifiesta la construcción de una comunidad inclusiva puesto que tienen varios años con esta práctica, los maestros ya cuentan con nociones de cómo actuar para incluir a los alumnos que enfrentan alguna barrera, aprendiendo a brindarle a los estudiantes lo que está a su alcance y confiando en el área de la UDEEI para formar valores inclusivos que conlleven disminuir prácticas discriminatorias no solo por la normatividad y los derechos que tienen los alumnos, sino hasta llegar a pequeñas orientaciones donde se regule el lenguaje que utilizan para dirigirse o expresarse de los alumnos neurodiversos.

Al considerar las prácticas pedagógicas inclusivas se consideran las adecuaciones curriculares, generalmente con el apoyo del profesor de la UDEEI, la movilización de los pocos recursos con los que cuenta la escuela, se distribuyen conforme a las necesidades del centro, aunque la Secretaría de Educación Pública manifiesta que se soliciten, difícilmente son otorgados para apoyar la inclusión en el tiempo que se requiere, los directivos hasta donde sus posibilidades les permiten han implantado rampas, salones o baños para los alumnos que lo requieren y así ayudarlos a enfrentar alguna barrera que el mismo plantel les generó.

5.3. Descripción del Aprendizaje Organizacional a Favor de la Inclusión.

Después de construir una correlación entre el análisis de las respuestas obtenidas del cuestionario con las entrevistas efectuadas a los directivos, se pueden establecer los siguientes comentarios en cada una de las categorías:

Categoría conocimiento

La mayoría de los docentes junto con los directivos reconocen el conocimiento tácito conformado por la experiencia en su labor, siendo fundamental y punto de partida para aprender de ellas, ya sean aciertos o errores por lo que son considerados tanto para la toma de acuerdos en Juntas de Consejo Técnico Escolar, como en ocasiones para el diseño curricular. Los compromisos que parten del conocimiento tácito son en busca de una mejora en su práctica docente que conlleva también la inclusión de alumnos con Síndrome de Asperger.

El concepto de conocimiento explícito difiere de las nociones que tienen los directivos, también son contrastantes las respuestas tanto de los docentes como de los directivos, mientras los primeros mencionan que cuentan con protocolos o manuales para la atención a la diversidad los tres directivos mencionan que no, incluso el subdirector de gestión manifiesta que es un área de

oportunidad pues no han llegado a sistematizarlo en un lenguaje formal, reconocen la importancia de transmitir el conocimiento que ha alcanzado a impartir el Consejo Técnico y algunas prácticas educativas.

Categoría gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento a favor de la inclusión educativa es un proceso presente en el plantel en sus cuatro etapas, en su primer etapa con el intercambio de un conocimiento tácito a tácito (socialización) pues se dan la oportunidad de observar las prácticas entre pares, en Consejo Técnico con el profesor de la UDEEI en el mismo plantel o a nivel zona escolar, lo que les permite adoptar estrategias tanto para alumnos neurotípicos como neurodiversos; en su segunda etapa con la exteriorización del conocimiento tácito a conocimiento explícito con el intercambio de ideas que puede ser expresada con conceptos o analogías, pero plasmadas en un lenguaje formal como la planeación didáctica o el Programa Escolar de Mejora Continua.

La tercer etapa, la combinación (explícito a explícito) los docentes reconocen que existe oferta de fuentes de información y de capacitación constante, misma a la que están pendientes los directivos para invitar a los docentes ya sea por parte de la Administración Federal, o de algún particular y, cuando está dentro de sus posibilidades que sea dentro del mismo plantel como las asesorías que gestionaron con especialistas del Síndrome de Asperger. En la última etapa con el conocimiento explícito a tácito (interiorización) donde esas estrategias pedagógicas, que han aprendido las pueden llevar a la práctica, aunque para los directivos les es complicado cerciorarse de su adopción los docentes rescatan la importancia de esta etapa más que las anteriores.

Condiciones para la creación de conocimiento

Las cuatro condiciones para la creación del conocimiento se encuentran presentes en el plantel educativo, algunas más desarrolladas que otras. La intención como primer condición está presente puesto que se denominan como una escuela inclusiva, que es reconocida y recomendada donde por el momento manejan dos metas: la primera regresar a la normalidad tras el aislamiento por la COVID y la segunda cuidar la salud emocional de los alumnos ayudándolos a que sean felices. La segunda autonomía es motivada por los directivos y estresada en la planeación didáctica individual pero en el caso de trabajar con alumnos neurodiversos se recomienda el apoyo o asesoramiento del profesor de UDEEI.

La tercera condición la fluctuación donde se enfrenta la institución a romper con sus rutinas reconocen dos momentos uno causado por el aislamiento que generó la COVID y otro años atrás donde un alumno con Síndrome de Asperger los llevó a romper con sus paradigmas. La redundancia como última condición para la creación del conocimiento los directivos expresan que la realizan por los medios correspondientes que la misma institución les establece, por su parte los docentes manifiestan que es la condición con menor grado de satisfacción.

Estructura organizacional para el desarrollo del conocimiento

La estructura organizacional para el desarrollo del conocimiento no fue identificada por los docentes, los directivos describen un rol de funciones jerárquico siendo considerado en el tipo Burocracia mientras el proceso de administración lo reconocen con su posición como una área estratégica entre la autoridad y los docentes, entonces el proceso de administración es centro-arriba-abajo.

Conductas y valores

Las conductas y valores de la escuela secundaria que conllevan la misión y visión inclusiva, y el esquema de trabajo colaborativo para lo que un gran porcentaje de los docentes esta desacuerdo en que tanto la misión y la visión es generada y estimulada por una aprendizaje organizacional donde toman encuesta la inclusión y la diversidad y es considerada en las prácticas docentes pero al preguntar a los directivos cual es la misión y visión prácticamente la desconocen, mencionando que no se a modificado en varios años, cuando un directivo lee tanto la misión como la visión esta no considera ni la inclusión ni la diversidad de los estudiantes.

Por su parte los directivos se identifican más con un trabajo en equipo que corresponde al esquema de futbol americano aunque admiten haber trabajado tanto con el esquema de relevos como con el rugby, posiblemente por el hecho de que se ha trabajado con los tres esquemas los docentes no identificaron un solo esquema con el que se labora en la secundaria, sino tienen afinidad por los tres.

Conocimiento tácito sobre inclusión educativa

El conociendo tácito de inclusión educativa confiere diferenciar la segregación, la integración y la inclusión educativa donde los docentes muestran afinidad por trabajar tanto con la inclusión como con la integración educativa, por su parte los directivos tienen ideologías claras para la inclusión mencionando dar al alumno lo que necesita para incluirlo en la vida y trabajo escolar así este alcance su aprendizaje, se encuentran familiarizados con términos como neurodiversidad y síndrome de Asperger, un alto porcentaje de docentes identifica algunas características de dicho síndrome

Las competencias docentes que se reconocen a favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger son: conocer las particularidades de sus alumnos, la importancia del trabajo

en equipo estas dos por parte de los docentes, los directivos opinan que el tener los conocimientos para poder generar dispositivos de diferenciación, realizar una buena adecuación curricular son importantes, tanto docentes como directivos coinciden en la importancia de la responsabilidad ética para no formar una barrera para el aprendizaje como para fomentar una sensibilización docente.

La secundaria se reconoce como una comunidad inclusiva con valores, prácticas inclusivas donde se orquesta el aprendizaje, se movilizan los recursos resultado de varios años de práctica donde se han generado adecuaciones: curriculares y a la estructura de la escuela como la implementación de rampas o la adaptación de salones o baños, siempre confiando en las recomendaciones de UDEEI.

Aprendizaje organizacional a favor de la inclusión educativa

En la escala de valoración (Anexo 6) muestra que el 59.9 % de los docentes están de acuerdo en que se está gestionando un aprendizaje organizacional a favor de la inclusión educativa, por su parte los directivos reconocen que se ha empezado a generar un aprendizaje organizacional a favor de la inclusión llevándolos a familiarizarse con el Síndrome de Asperger, aprendiendo a respetar que cada alumno es diferente, así buscar un mejor desempeño de la escuela, el subdirector de gestión menciona... no estamos aprendiendo de la manera correcta...nos falta concretizar...realizar manuales, protocolos ...nos faltan muchas cosas ... Para que se desarrolle el aprendizaje organizacional coinciden los directivos que es necesario un buen líder, profesionales de la educación que conozcan bien su función, saber las necesidades de la escuela y trabajo en equipo que los lleve a reinventarse e innovar.

Capítulo 6. Conclusiones

Después del análisis de las categorías establecidas y con apoyo de los resultados tanto del cuestionario y de las entrevistas aplicadas en la institución educativa, se pueden determinar las características de Aprendizaje Organizacional a favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en la escuela secundaria 74, a forma de conclusiones:

- Se reconoce en la institución la importancia del conocimiento tácito el cual es punto de partida para la toma de acuerdos en las Juntas de Consejo Técnico y en el diseño curricular en aras de una mejor práctica docente inclusiva. El conocimiento explícito es una área de oportunidad para la secundaria donde el personal docente y sus directivos buscan sistematizar sus conocimientos en un lenguaje formal para la formación de protocolos y manuales a favor de la inclusión educativa.
- Se desarrolla la gestión de conocimiento gracias a: 1. La socialización (tácito a tácito) con la observación de prácticas entre pares; 2. La exteriorización (tácito a explícito) utilizando el lenguaje formal plasmado en planeaciones o en el Programa de Mejora Continua; 3. Combinación (explícito a explícito) existen fuentes de información y de capacitación a su alcance. 4. Interiorización (explícito a tácito) llevando a la práctica las estrategias pedagógicas. Entonces cuando el profesor observa a su par realizando una estrategia para un alumno con Síndrome de Asperger realiza la socialización, cuando la plasma en su planeación didáctica está la exteriorización, con las pláticas de los especialistas en Síndrome de Asperger fue la combinación y finalmente cuando el profesor lleva a cabo alguna estrategia, efectúa la interiorización, así este ciclo fomenta la gestión de conocimiento a favor de la inclusión.

- Algunas de las condiciones para la creación del conocimiento (Intención, Autonomía, Fluctuación y Redundancia), se encuentran en diferente nivel de desarrollo, la secundaria es reconocida por su comunidad como un centro escolar inclusivo, pero al interior no está establecida como una meta principal, sin embargo si se ha planteado como meta secundaria, la actuación autónoma se reconoce con libertades dentro de su planeación de clase, pero cuando se trata del trabajo con neurodiversidades es preferente contar con el asesoramiento de la UDEII, la fluctuación se marcó por la interacción con un alumno con Síndrome de Asperger rompiendo paradigmas creando un caos creativo con un cambio de visión y de adopción de estrategias, la sobreexposición de la información se trabaja con las predisposiciones establecidas por la autoridad, lo que causa cierto grado de insatisfacción de los profesores.

- La estructura organizacional para el desarrollo del conocimiento en la secundaria es de tipo Burocracia, con un proceso de administración centro-arriba-abajo.

- Dentro de las conductas y valores se encontró que la misión y visión del centro escolar no toma en cuenta la inclusión y la diversidad, actualmente se concuerda el trabajo en equipo con el esquema de fútbol americano.

- Se encuentran dentro del centro escolar ideologías claras para trabajar la inclusión de neurodiversidades como el síndrome de Asperger con apoyo de las competencias docentes como conocer las particularidades de sus alumnos, la importancia del trabajo en equipo, poseer los conocimientos para poder generar dispositivos de diferenciación, realizar una buena adecuación curricular y la responsabilidad ética.

- La secundaria es una comunidad inclusiva con valores y prácticas inclusivas donde realizan adecuaciones curriculares y movilización de recursos técnicos y materiales.

En este estudio de caso se caracterizó el Aprendizaje Organizacional a favor de la inclusión, que se trabaja hasta el momento por la estructura burocrática, que cuentan, ha sido como un circuito simple donde los especialistas han compartido sus conocimientos para que los docentes lo repliquen, posiblemente con las siguientes recomendaciones se puedan cubrir algunas áreas de oportunidad y al abatirlas se logre fortalecer la innovación y el reinventarse como centro escolar, esperando poder fomentar un aprendizaje de doble circuito, por lo que se pueden sugerir las siguientes acciones:

1. Diseño y formulación de Manuales y protocolos donde quede establecido con el lenguaje formal y sistemático que requiere la atención a personas neurodiversas como los estudiantes con síndrome de Asperger.
2. Seguir fomentando la gestión del conocimiento (compartiendo el conocimiento tácito y explícito que genere sus conceptos y proyectos).
3. Tomar en consideración las experiencias a favor de la inclusión educativa para las metas de la institución, buscar otro medio de sobreposición de la información referentes a la normatividad y estrategias a seguir con alumnos neurodiversos.
4. Buscar el desarrollo de la estructura organizacional que permita mayor flexibilidad con el fomento de nuevas ideas.
5. Adoptar y desarrollar colectivamente una misión y visión escolar a partir del aprendizaje organizacional a favor de la inclusión y hacerla suya en la práctica diaria.

6. Plantear el Programa de Mejora continua como parte de conocimiento explícito las actividades a realizar en busca de la inclusión de las neurodiversidades como: sensibilización docente por medio de talleres (sobre normativa a favor de la inclusión, teorías psicológicas de la educación, atención a la diversidad, educación emocional, síndrome de Asperger en el salón de clases, campaña pro Asperger para estudiantes y su detección, inducción y acompañamiento a los estudiantes con síndrome de Asperger, Tamizaje del síndrome de Asperger a los estudiantes de secundaria, proporcionar comunicación con los padres); campañas a favor de la diversidad en la comunidad escolar (semana de la neurodiversidad, cine-debate a favor de la diversidad, solicitud de orientación de la Clínica Mexicana de Autismo).

7. Plantear algún espacio en las Juntas de Consejo Técnico para la descripción y análisis del aprendizaje Organizacional a favor de la inclusión educativa que permita una retroalimentación constante y su desarrollo.

Los aportes de esta tesis son: la descripción del Aprendizaje Organizacional en una institución educativa y la vinculación de este con la inclusión educativa, en específico de los estudiantes con Síndrome de Asperger, así como las sugerencias anteriores, con las que se pretende que se siga desarrollando el aprendizaje organizacional en la institución descrita pero que también sirva como referente para otras escuelas con las que comparten las problemáticas pedagógicas, ya sea que coincida o no su punto de fluctuación o su ruptura de rutinas, ya sea que se encamine por estas u otras líneas, si es en busca de la inclusión se apoyará a derribar alguna o algunas barreras para el aprendizaje y así se secunda a que todas y todos estén dentro de la escuela.

Aunque las instituciones educativas son centros acostumbrados a trabajar con el aprendizaje, relativamente en pocas ocasiones se puede trabajar con un aprendizaje organizacional

donde seguramente está presente, pero no se identifica o se reconoce su importancia, es hasta que se encuentran con un detonante en su fluctuación (aquel punto de quiebre) donde no es suficiente hacer lo mismo porque siempre funciona, sino revolucionar su quehacer diario. En este estudio de caso fue el reconocer que no se estaba preparado para apoyar a un estudiante con Síndrome de Asperger a enfrentar las barreras del aprendizaje y la respuesta no estaba en la segregación del estudiante, se encontraba en el aprendizaje organizacional donde todos juntos aprendieron a fomentar la inclusión educativa.

Finalmente el Aprendizaje Organizacional es un proceso que se está gestionando en esta y otras instituciones educativas donde puede seguir siendo estudiado, ser objeto de diversas investigaciones o intervenciones que tengan el propósito de innovar, siempre en beneficio de los estudiantes, sobre todo aquellos que se enfrentan a las barreras de aprendizaje ocasionadas por la invisibilidad o la exclusión.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, M (2019). *Intervenciones psicopedagógicas relevantes y posibles con niños/as con Síndrome de Asperger*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Aguilera, M. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación .
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid: Universidad Complutense
- Alvarez, G. (2006). *El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar*. Educación , 15, 7-33.
- Argyris, C. (2009). *Conocimiento para la acción*. Argentina: Granica.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. España: PAIDÓS.
- Arnaiz, P. (2000). *Educar en y para la diversidad*. En Nuevas Tecnologías en el ámbito de las Necesidades Educativas y la Discapacidad(1-13). Murcia : Consejería de Educación y Universidades. Murcia.
- Auyanet, A., Quevedo, M., Rodríguez, M y Vega, R. (2019). *Identificación y evaluación de las necesidades educativas del alumnado con TEA*. España: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.
- Barajas, C.(2012). *Escuelas que aprenden. Profesionalización de la administración para escuelas pymes particulares de educación básica en Coyoacán*. México: UNAM.
- Barba, A. y Solís, P. (1999). *Capítulo II El desarrollo de los estudios organizacionales y el imperio de las metáforas* . En Cultura en las organizaciones(45- 86). México: Vertiente.
- Bardisa, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Revista Iberoamericana de Educación, 15, 12-52.

- Barton, L. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?*. En *Discapacidad y sociedad*(34-58). España: MORATA.
- Beltrán, C., Díaz, L. y Zapata, M. (2017). *Tamizaje del Síndrome de Asperger en estudiantes de dos ciudades de Colombia a través de las escalas CAST y ASSQ*. *Psicogente*, 20, 320-335.
- Blanco, R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4,1
- Bokova, I. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación*. octubre 16, 2021, de UNESCO Sitio web: <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/rendir-cuentas-en-el-ambito-de-la-educacion/#:~:text=La%20rendici%C3%B3n%20de%20cuentas%20puede,de%20ser%20responsable%20y%20confiable.&text=Por%20razones%20jur%C3%ADdicas%20po1%C3%ADticas%20sociales,el%20cumplimiento%20de%20sus%20responsabilidades>
- Bolívar, M. (2012). *La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación* . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 10, 144-162.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: UNESCO.
- Botero, C. (2009). *Cinco tendencias de la gestión educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación* , 49, 1-11.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. España. Paidós
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. *Páginas de Educación*, 6, 1-16.
- Carbonell, M. (2004). *Igualdad y Constitución*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Carrillo, M., Padilla, J. Rosero, T y Villagómez, M. (2009). *La motivación y el aprendizaje*. *Alteridad*, 11, 20-32.

- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. UNESCO, 1-25.
- Castañeda D. (2015). *Condiciones para el aprendizaje organizacional* . Estudios Generacionales , 31, 62-67.
- Castaño, M. (2009). *Del aprendizaje individual al aprendizaje organizacional*. El cuaderno-Escuela de Ciencias Estratégicas, 3, 219-233
- Cejas, A. (2009). *Gestión Educativa*. Integra Educativa, II, 215- 231.
- Chavarría, G. y Díaz, E. . (2013). *La realidad de estudiantes de secundaria con adecuación curricular no significativa en matemáticas*. UNICIENCIA, 27, 15-33.
- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. España: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- Consejo Escolar de Euskadi. (2009). *Marco conceptual de la educación por competencias*. En Las competencias educativas básicas XVIII Topaketa Encuentro(11-36). España: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia-San Sebastián, 1 01010 Vitoria-Gasteiz.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Artículos 1o. y 3o.* 5 de febrero de 1917. México
- Corredor, Z. (2016). *Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva*. Educ@ción en Contexto, II, 56-78.
- Darretxe, L. y Sepúlveda, L. (2011). *Estrategias educativas para orientar las necesidades de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias*. Electronic Journal of Ressearch in Educational Psychology, 9, 869-892.
- De la Rosa, A. (2002). *Teoría de la Organización y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. Administración y Organizaciones, Julio, 13-44.
- De la Rosa, A. y Contreras, J. (2007). *El partido político: entre la ciencia política y los estudios organizacionales* . POLIS, 3, 17-67.

- Diez, A. (2016). *Un estado del arte sobre el conocimiento tácito de los grupos*. Medellín: universidad EAFIT. Escuela de Administración, Maestría en Gerencia de la innovación y el Conocimiento.
- Echegui, J. (2016). *Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para el tratamiento de niños con trastorno del espectro autista*. Diálogos Pedagógicos, XIV, 104-126
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). *Inclusión Educativa*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, 1-8.
- Echeverría, O. (2003). *Diversidad cultural en el aula y la implementación de la adecuación curricular*. Cuadernos de Antropología, 13, 133-144.
- Enciso, R. (2015). *Prácticas inclusivas en el aula*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17, 1-13.
- Farfán T. y Reyes, I. (2017). *Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual*. 13/03/2021, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34056722004/movil/index.html>
- Fernández, J. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Forte, M. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. España: Universitat Jaume I.
- Forest, C. y García, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. España: NAU llibres.
- Frade, L. (2007). *Nuevos Paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación*. Decisio, Enero-Abril, 16-20.
- Frade, L. (2014) *Competencias Docentes y Diversidad*. Zalbalza, M. VI Congreso Internacional de Educación. Instituto multidisciplinario de Especialización. Oaxaca, México

- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. EDUCAR, 47, 31-50.
- González, M. (2009). *Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros*. En Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos(57-73). México: PEARSON Prentice Hall.
- González, M. (2009). *Las organizaciones escolares: dimensiones y características*. En Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos(25-40). México: PEARSON Prentice Hall.
- Guzmán, K. (2018). *La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Revista Actual Investigación Educativa, 18, 1-11.
- Hall, R. (1983). *Organizaciones: estructura y proceso*. Colombia: CARVAJAL S.A.
- Hall, R. (1996). *Organizaciones. Estructura, procesos y resultado*. México: Pearson Education.
- Hamel, Y., y Pérez, I. (2014). *Las gemas de la organización innovadora: como manejar el conocimiento y el aprendizaje*. educare, 18, 78-101
- Huertas, J. (1997). *Motivación Queremos aprender*. Argentina: AIQUE.
- Ibarra, E. (2005). *Origen de la empresarización de la Universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la Universidad*. Revista de Educación Superior, XXXIV (2), 13-37.
- Imaz, C. (1995). *Micropolítica y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana*. Perfiles Educativos, 67, 1-20.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación . (2016). *Mapeo y análisis de la evolución de la política Educativa en México*. México: INEE.
- Jiménez-Cruz, J. (2019). *Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad*. Praxis, 15, 223-235.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E.). (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9, 66-83.
- Lanza, M. y Flores, W. (2016). *Comunidades de Aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva*. Revista Universitaria del Caribe, 17, 38-45.
- Latorre, C y Puyuelo. (2016). *Evaluación Psicopedagógica e intervención Sociocomunicativa en Niños con Trastorno de Asperger*. Análisis de un Caso. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 9, 61-74.
- Lay, I. y Anguiano, M. (2015). *Las políticas públicas en la inclusión educativa para niños con Trastornos del Espectro Autista*. Investigación, 7, 109-125.
- Lay, I. (2020). *Los fallos de la Corte en dos temas sobre discapacidad: La Ley de Autismo y la educación especial en la Ley General de Educación*. En Tiempos, Espacios y Lugares sobre la Discapacidad ensayos, testimonios e investigaciones(103-123). México: Universidad Autónoma de Estado de Morelos.
- León, M. y Ponjuán, G. (2009). *Medición del conocimiento en las organizaciones de información*. ACIMED, 19, 1-17.
- Ley de Educación de la Ciudad de México (2021). Gaceta Oficial de la Ciudad de México. Junio 7, 2021. México
- Ley General de Educación. (2019). Diario Oficial de la Federación, septiembre 20, 2019. México
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Diario Oficial de la Federación, diciembre 4, 2014. México
- Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista. (2015). Diario Oficial de la Federación, abril 30, 2015. México
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). Diario Oficial de la Federación, mayo 30, 2011. México
- López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Innovación Educativa, 21, 37-54.

- López, N. (2016). *Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina*. Revista Española de Educación Comparada, 27, 35-52.
- Lozano, M., Cava, A., Minutoli, G. y Castillo, I. (2021). *¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina*. Revista electrónica interuniversitaria , 24, 211-225.
- Luna, M. (2016). *La creación del conocimiento por Nonaka y Takeuchi: Estudio de un caso*. Ciencias de la Documentación , 2, 46-61.
- Magendzo, A. (2000). *La diversidad y la discriminación: un desafío para una educación moderna*. Pensamiento Educativo, 26, 173-200.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, VI, 1-22.
- Manero, T. (2014). *Autismo. Manual de inducción educativa para personas con Trastorno del Espectro Autista*. México: Clínica Mexicana de Autismo CLIMA.
- Martín, M., Bidegain, M. y Elgier, A. (2014). *Guía introductoria sobre el Síndrome de Asperger para la comunidad educativa*. En Repensando la Psicología Educativa en la Sociedad del Conocimiento (59-72). Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Escuela de Posgrado.
- Martínez, F. (2018). *Reflexiones sobre las políticas educativas*. Política Educativa, XLVIII, 71-96.
- Mayorca, H. (2007). *Evaluación de un cuestionario sobre organizaciones que aprenden: adaptación, validez y confiabilidad*. Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, XIII, 149-164.
- Mayorca, H. (2008). *Adaptación del cuestionario de las dimensiones en las organizaciones que aprenden a un contexto universitario venezolano*. Revista Educación , 14, 54-69.
- Mejía, N. (2016). *Inclusión Educativa de niños y niñas dentro del trastorno del espectro autista: El valor de la participación guiada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Montiel, J. (2016). *Programa de orientación e intervención psicopedagógica para alumnos con Síndrome de Asperger en Educación Secundaria Obligatoria*. España: Universidad de Jaén.
- Muñoz, G. y Sánchez, A. (2020). *El aprendizaje organizacional en un Instituto de Educación superior Tecnológico del Callao*. Revista Latinoamericana de Educación, 11, 84-102.
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10, 27-43.
- Naranjo, R. (2014). *Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger*. NOVA, 12, 81-101.
- Nicolín, M. (2012). *Los grandes problemas del sistema educativo mexicano*. Perfiles Educativos, XXXIV, 16-28.
- Navarro, M. (2008). *La dirección escolar ante el reto de la diversidad*. Revista de Educación, 347, 111-129.
- Nieto, J. (2009). *La comunicación en las organizaciones escolares*. En Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos (107- 129). México: PEARSON Prentice Hall.
- Noel, M. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Uruguay: TRILCE.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: OXFORD.
- OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México*. México: OCDE Skills Strategy.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. septiembre 9, 2021, de ONU Sitio web: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. En Marco normativo CNDH(1-3). https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Proactiva/1LEGISLACION%20INTERNACIONAL/InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf
- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, Ginebra.

- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach*. Revista colombiana de Psiquiatría, 34, 572-580.
- Parra, R. y Chávez, G. (2016). *La gobernabilidad y gobernanza de los sistemas educativos y su relación con la implementación de las políticas educativas*. ECOFAN-México, 1, 64-70.
- Palacios, J. P., Cadenillas, V., Chávez, P. G., Flores, R. A y Abad, K. M. (2020). *Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica*. Revista Eleuthera, 22 (2), 51-70. DOI: 10.17151/elev.2020.22.2.4.
- Pensieri, C., Cavicchi, F. y Pennacchini, M.. (2018). *La Quinta Disciplina y las siete incapacidades para aprender en el management sanitario*. Medica y Ética, 3, 579-599.
- Perlo, C. y de la Riestra, M. (2005). *Enfoques y perspectivas del aprendizaje organizacional. Acerca de las posibilidades de concebir la organización como entidades que aprenden*. XII Jornadas de investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires, 420-422.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. España: GRAÓ.
- Portela, A. (2009). *La estructura como dimensión de los centros escolares*. En Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos(41-54). México : PEARSON Prentice Hall.
- PROGRAMA Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> consulta enero 29, 2022
- Ramírez, G., Vargas, G. y de la Rosa, A. (2011). *Estudios Organizacionales y Administración. Contrastes y complementariedades: caminando hacia el eslabón perdido*. Revista Electrónica FORUM, 3, 7-54.
- Ramos, J. (2012). *Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?*. Revista Interamericana de educación de Adultos, 1, 76-96.
- Rodríguez, D. (2015). *Diagnóstico Organizacional*. Chile: Universidad Católica de Chile.

- Rodríguez, H. (2018). *Hacia una Gestión del Conocimiento Incluyente. Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, XV núm 27, Editorial.
- Rodríguez, T. (1995). *Poder y Saber (La micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar)*. Ediciones Universidad de Salamanca, 7, 163-181.
- Román. (2010). *Escuelas que aprenden: El desarrollo de las capacidades de aprendizaje organizacional en la escuela para lograr innovar y mejorar la calidad educativa. Un estudio de caso en una primaria Montessori de la ciudad de México*. México: UNAM,
- Romero, R. (2020). *La encrucijada de la Educación Básica en México*. México: IISUE Educación.
- Romero, J. y Lavigne R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos*. España: Junta de Andalucía.
- Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. España: Mira editores.
- Sacristán, G. (2002). *El futuro de la educación desde su controvertido presente*. Revista educación, 1, 271-292.
- Santizo, R. (2009). *Las mejores prácticas de gestión en educación básica: elementos para el aprendizaje organizacional*. Reencuentro, 55, 64-69.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Programa Escuelas de Calidad. Módulo I. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional. Educación secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y Programas de Estudio*. Octubre 3, 2021, de SEP Sitio web: <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/intro-campo-areas.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México : SEP

- Segarra, M. y Bou, J. (2005). *Conceptos, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico*. Revista de Economía y Empresa, 52, 175-195.
- Segura, M. y Quiros, M. (2019). *Desde el Diseño Universal para el aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende*. Revista Educación, 43, 1-12.
- Sulbarán, J. (2001). *La Teoría de Acción: Posibilidades de Aplicación en el Ámbito Universitario actualidad Contable Faces*. Actualidad contable FACES, 4, 7-16.
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. España: edebé.
- Tobón, S. (2019). *¿Cómo se entiende la enseñanza y el aprendizaje por competencias, es decir, la formación basada en competencias?*. mayo26, 2021, de Las Voces del SABES Sitio web: <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/03/Formaci%C3%B3n-basada-en-competencias-1.pdf>
- Tomlinson, A. (2005). *El rol del docente en el aula diferenciada*. En Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula(41-50). Buenos Aires: PAIDÓS.
- Trueba, J. (2018). *Los modelos educativos en México: Una perspectiva historico-sociológica*. México: Universidad de Guanajuato.
- Trujillo, J. (2020). *La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo*. Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula, 1, 15-29.
- UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien: Tailandia.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos*. Jomtien, Tailandia de Posgrado en ciencias de la Administración.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. España: Ministerio de Educación y Ciencia España.
- UNESCO. (1996). *Desafíos de la educación. Módulo 1*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeación de la Educación.
- UNESCO. (1999). *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago, Chile

- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal
- UNESCO. (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Perú
- UNESCO. (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad- SIRIED*. España: Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. República de Corea
- UNICEF. (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. España
- Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Docencia, 60, 5-13.
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2018). *Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión*. Con-Ciencia Social, 1, 59-73.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Zavaleta, P., Cordero, M., Hernández, A. y Medina, M. (2018). *Infraestructura Disponible para la atención de los Trastornos del Espectro Autista en el Sistema Nacional de Salud: Informe Final*. México: Secretaría de Salud.
- Zeballos, F. (2005). *Gestión del Conocimiento Tácito: ¿Qué es y qué condiciones requiere?*. II Encuentro Internacional, III Encuentro Nacional de Universitarios en Dirección y Administración, 1-22, Montevideo, Uruguay .

Anexo 1*Preguntas de la Categoría: Características del Personal*

Categoría	Pregunta
Características del personal	¿Qué edad tiene?
	¿Cuál es su género?
	¿Cuál es su último grado de estudios?
	¿Cuál es su función?
	¿Qué asignatura imparte?
	¿Cuántas horas labora?
	¿Cuántos años de servicio tiene?

Matriz de Congruencia Aprendizaje Organizacional

Eje analítico	Categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategoría	Indicadores
El aprendizaje organizacional es la evolución del modelo mental de la institución hacia la innovación, partiendo de sus mapas tácitos que son las impresiones, sensaciones y cogniciones, en el cual los miembros son alterados por alguna situación generadora de conflicto, propiciando la evolución del conocimiento tácito a explícito para resolver la situación acompañada por retroalimentación, para construir nuevas habilidades, valores y aptitudes propiciando el éxito de la organización.	Conocimiento	El conocimiento se considera la unidad analítica básica para explicar el comportamiento de las empresas... Se clasifica el conocimiento humano en dos tipos. El primero es el conocimiento explícito que se puede expresar a través del lenguaje formal, incluso enunciados gramaticales, expresiones matemáticas, especificaciones, manuales, etc. Dicho conocimiento puede ser transferido fácilmente de un individuo a otro y domina la tradición filosófica occidental. Sin embargo, debemos decirlo el segundo tipo de conocimiento, el tácito es mas importante aunque resulta difícil de enunciar mediante lenguaje formal ya que se trata de lo aprendido gracias a la experiencia personal e involucra factores intangibles como las creencias, el punto de vista propio y los valores (Nonaka, 1999, p. xii).	Construcción social y personal, generada a partir de la experiencia (de tipo tácito) o por medios formales (de tipo explícito), presente en los centros escolares (Nonaka, 1999)	Tácito	Experiencia (know-how)
					Creencias y puntos de vista (modelo mental)
	Explícito			Lenguaje formal y sistemático	
				Manuales y procedimientos	
	Gestión del conocimiento	Capacidad de una compañía para generar nuevos conocimientos, diseminarlos entre los miembros de la organización y materializarlos en productos, servicios y sistemas (Nonaka, 1999, p.1).	Desarrollo del conocimiento en los centros escolares, con cuatro diferentes formas de interacción entre el	Socialización (tácito-tácito)	Observación, imitación
				Exteriorización (tácito- explícito)	Metáforas, analogías, conceptos

			conocimiento tácito y explícito (socialización, exteriorización, combinación e interiorización) (Nonaka, 1999)	Combinación (explícito- explícito)	Sistema de conocimientos, entrenamiento formal				
				Interiorización (explícito- tácito)	Aprender haciendo				
Condiciones para la creación del conocimiento	Contexto apropiado para facilitar las actividades grupales y la creación y acumulación de conocimiento en el nivel individual que permiten el espiral del conocimiento (Nonaka, 1999, p. 83).	Cinco circunstancias presentes en la escuela que posibilitan su gestión (intención, autonomía, fluctuación, redundancia y diversidad interna) (Nonaka, 1999)		Intención	Metas				
				Autonomía	Actuación autónoma				
				Fluctuación	Interacción con el ambiente externo				
					Caos creativo				
				Redundancia	Sobreposición intencional de la información				
					Sistema de sobreposición				
				Diversidad interna	Acceso a la información				
					Red interconectada				
				Estructura organizacional para el desarrollo del conocimiento	Sustento del proceso de administración, que oscila entre dos tipo básicos: la burocracia y la fuerza estratégica. Pero cuando se trata de la creación de conocimiento, ninguna de estas dos es adecuada: se requiere una combinación o síntesis de las dos (Nonaka, 1999, p.177).	Forma y sustento del proceso de administración que permite la creación del conocimiento en los centros educativos (Nonaka, 1999)		Tipo	Burocracia
									Fuerza estratégica
Hipertexto									
Proceso de administración	Arriba- abajo								
	Abajo- arriba								
	Centro-arriba-abajo								

	Conductas y valores	Productos aprendidos de la experiencia de grupo (Nonaka, 1999, p. 50) donde se reflejan valores, creencias y principios que gobiernan el comportamiento de la organización (Variana, 2006 p.30).	Compromiso construido de acuerdo a las características de la escuela que se ven reflejadas en la misión, visión inmersas en el trabajo colaborativo (Nonaka, 1999 y Variana, 2006)	Misión	Conocimiento - desconocimiento
					Inclusiva- no inclusiva
				Visión	Conocimiento - desconocimiento
					inclusiva- no inclusiva
				Trabajo colaborativo	Esquema rugby
					Esquema relevos
Esquema de futbol americano					

Anexo 2

Matriz de congruencia Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

Eje analítico	Categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategoría	Indicadores
Inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger	Conocimiento tácito sobre inclusión educativa	Se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth, 2000, p.8).	Construcción social o personal sobre los métodos que buscan la eliminación de barreras del aprendizaje tomando como referencia las particularidades de cada persona en conjunto a una movilización constante de las competencias docentes (Booth, 2000).	Inclusión educativa	Integración
					Inclusión
					Segregación
				Neurodiversidad	Trastorno del espectro autista
				Características del Síndrome de Asperger	Social y emocional
					Lenguaje y comunicación
					Flexibilidad de pensamiento
				Competencias Docentes a favor de la inclusión de estudiantes con SA	Situaciones de aprendizaje
					Adecuación curricular
					Dispositivos de Diferenciación
					Motivación
					Trabajo en equipo
Proyecto escolar de mejora continua					
	Centro escolar y padres				

					Tecnologías de la información
					Responsabilidad ética
					Capacitación continua
	Comunidad inclusiva	Comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias (Booth, 2000, p.18)	Entidad configurada por estudiantes, docentes y padres de familia que promueven experiencias y prácticas inclusivas (Booth, 2000).	Experiencias inclusivas del grupo	Construcción de una comunidad inclusiva
				Valores inclusivos	
Prácticas inclusivas				Orquestar el aprendizaje	
				Movilizar recursos	
					Movilizar recursos

Anexo 3

Consideración de Reactivos sobre Aprendizaje Organizacional

El Aprendizaje Organizacional como Medio para Favorecer la Inclusión Educativa: Un Estudio de Caso					
Categoría	Subcategoría	Indicadores	Reactivo cuestionario	Preguntas entrevista	
Conocimiento	Tácito		¿El conocimiento tácito es familiar para usted?	¿El conocimiento tácito es familiar para usted?,	
		Experiencia (know-how)	Las experiencias en la práctica profesional se atribuyen al conocimiento	¿Podría usted explicar qué entiende por conocimiento tácito?	
		Creencias y puntos de vista (modelo mental)		¿Qué opina sobre el conocimiento que se genera a partir de las experiencias ?	
	Explícito			¿El conocimiento explícito es familiar para usted?	¿El conocimiento explícito es familiar para usted?
		Lenguaje formal y sistemático		El plantel genera documentos a partir de las dificultades que ha presentado para que sirvan de guía en el futuro	¿Podría explicar qué entiende por conocimiento explícito?
				El personal del centro escolar tiene las habilidades para generar documentos que sirvan de guía para futuras problemáticas	¿A partir de las dificultades que ha presentado el plantel se ha generado algún documento que los pueda guiar en un futuro?
Manuales y procedimientos		¿Tiene en el centro escolar algún Manual de procedimientos sobre inclusión de estudiantes con SA?	¿Tiene en el centro escolar algún Manual de procedimientos sobre inclusión de estudiantes con SA?		

Gestión del conocimiento			¿La gestión del conocimiento es familiar para usted ?	¿La gestión del conocimiento es familiar para usted ?
	Socialización (tácito-tácito)	Observación, imitación	Mediante la observación entre pares docentes se pueden adoptar estrategias didácticas acordes a las necesidades de los alumnos	¿Cómo promueve que los docentes puedan observar las prácticas exitosas de sus colegas?
	Exteriorización (tácito-explicito)	Metáforas, analogías, conceptos	Las estrategias didácticas exitosas son compartidas entre compañeros	¿Cómo propicia que los docentes compartan sus prácticas exitosas o dificultades en sus labores?
			Es habitual el intercambio de ideas y estrategias educativas en el plantel	¿Considera que es habitual el intercambio de ideas y estrategias educativas en el plantel?
			Se utilizan metáforas, analogías y conceptos para explicar las prácticas educativas	¿Los docentes utilizan metáforas, analogías y conceptos para explicar sus prácticas ?
	Combinación (explícito-explicito)	Sistema de conocimientos, entrenamiento formal	Su formación docente es continua	¿Cómo apoya a los docentes para su formación continua?
			Ante una dificultad se busca la asesoría de algún experto para el centro escolar	¿Se ha realizado alguna publicación sobre el centro escolar?
			Hay acceso a fuentes de información como revistas, libros, videos, foros , cursos educativos	
			¿Ha realizado alguna publicación?	

	Interiorización (explícito-tácito)	Aprender haciendo	Se permite la adopción de estrategias que proponga algún documento	¿Se permite la adopción de estrategias que propongan algún documento, algún ejemplo, que tan frecuente ocurre?
			Es habitual experimentar con estrategias propuestas por documentos	
Condiciones para la creación del conocimiento	Intención	Metas	Las metas de la institución educativa están claramente definidas	Los docentes tienen claridad en las metas institucionales?
	Autonomía	Actuación autónoma	Se permite el trabajo autónomo dentro de la institución	¿Se permite el trabajo autónomo dentro de la institución ?
			Se permite adopción de nuevas estrategias sin alguna supervisión	¿Cómo cuál?
	Fluctuación	Interacción con el ambiente externo	La organización rompe sus rutinas por la influencia del entorno	¿Cuándo rompe sus rutinas la organización ?
		Caos creativo	Los directivos establecen metas desafiantes	¿Cuándo propone metas desafiantes?
	Redundancia	Sobreposición intencional de la información	Se comparte la interpretación de la información proporcionada por la escuela	¿Se da oportunidad para expresar las diferentes interpretaciones sobre alguna información?
		Sistema de sobreposición	Se proponen diferentes enfoques para un proyecto	¿Se proponen diferentes enfoques para un proyecto?
	Diversidad interna	Acceso a la información	Se proporciona un acceso rápido a la información	

		Red interconectada	Se cuenta con una red interconectada entre todo el personal docente	
Estructura organizacional para el desarrollo del conocimiento	Tipo	Burocracia	El trabajo dentro de la organización es jerárquico y rutinario	¿Cómo se procesa la información ?
		Fuerza estratégica	La coordinación del trabajo la realizan algunos representantes, bajo una estructura flexible, sin jerarquías más bien en una organización plana u horizontal	
		Hipertexto	La organización permite el trabajo rutinario, aunado a la misión y cultura del centro escolar permitiendo la formación y seguimiento de nuevas ideas y estrategias	
	Proceso de administración	Arriba- abajo	El trabajo dentro de la organización es jerárquico	Me podría describir el modelo de administración que se utiliza en el centro escolar
		Abajo- arriba	La organización permite la autonomía donde la toma de decisiones la realizan los docentes	
		Centro-arriba-abajo	Los directivos del plantel toman las decisiones en la organización respecto al trabajo, creando un vínculo entre las disposiciones de niveles superiores y los docentes	

Conductas y valores	Misión	Conocimiento - desconocimiento	¿Conoce la misión de la escuela?	¿Me podría mencionar la misión de la escuela?
		Inclusiva- no inclusiva	La misión de la escuela es inclusiva	¿Considera que todos los docentes conocen la misión de la escuela?
	Visión	Conocimiento - desconocimiento	¿Conoce la visión de la escuela?	¿Me podría mencionar la visión de la escuela?
		inclusiva- no inclusiva	La visión de la escuela es inclusiva	¿Considera que todos los docentes conocen la visión de la escuela?
	Trabajo colaborativo	Esquema rugby	El trabajo en equipo entre los profesores es en conjunto, con una sobreexposición, donde no se establecen claramente los límites de sus asignaciones	En el centro escolar se trabaja de manera colaborativa?
		Esquema relevos	El trabajo en equipo entre los profesores es por etapas, donde cada individuo tiene límites en su labor	¿Cómo lo organizan?
		Esquema de futbol americano	El trabajo en equipo entre los profesores es organizado por un grupo de docentes que definen el plan y estrategias para después asignar al resto de los participantes su asignación	¿Me podría describir un ejemplo?

Anexo 4

Reactivos consideración de reactivos sobre Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Reactivos cuestionario	Preguntas entrevista	
Conocimiento tácito sobre inclusión educativa	Inclusión educativa	Integración	Los estudiantes con necesidades educativas especiales se incorporan al centro escolar sin alguna adecuación curricular	¿Qué entiende por inclusión educativa?	
		Inclusión	La forma de enseñanza nace de las particularidades de los estudiantes eliminando las barreras del aprendizaje		
		Segregación	Los estudiantes con necesidades educativas especiales no se mezclan con la comunidad estudiantil neurotípica		
	Neurodiversidad	Trastorno del espectro autista		El trastorno del espectro autista es una neurodiversidad con disfunción en las neuronas espejo en el córtex promotor de los lóbulos frontales	¿Le es familiar el término de neurodiversidad?
					¿Lo podría explicar?
	Síndrome de Asperger	Características		Los intereses restringidos, la dificultad para socializar con sus pares, apego a las rutinas, dificultad para reconocer emociones, bajo control emocional, ansiedad son características del SA	¿Puede mencionar las características de un estudiante con SA?

		<p>La ecolalia, guiar la conversación hacia sus intereses, vocabulario jactancioso, dificultad para comprender metáforas, lenguaje figurado, sarcasmo o doble sentido, dificultad para seguir instrucciones largas son características del SA</p>	
		<p>Flexibilidad de pensamiento los intereses restringido, seguir rutinas y dificultad para salir de ellas, son características del SA</p>	
		<p>La hiperactividad sensorial, hipoactividad sensorial, buena memoria mecánica, dispraxia, movimientos repetitivos son características del SA</p>	
	Competencias Docentes a favor de la inclusión de estudiantes con SA	<p>Situaciones de aprendizaje</p>	<p>Tiene las habilidades, conocimientos y valores necesarios para aplicar las metodologías adecuadas para los estudiantes con SA</p>
		<p>Adecuación curricular</p>	<p>Cuentan con la preparación para establecer adecuaciones curriculares a favor de estudiantes con SA</p>
		<p>Dispositivos de Diferenciación</p>	<p>Puede elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para estudiantes con SA</p>
		<p>Motivación</p>	<p>Conoce a sus alumnos para mantener una motivación constante</p>
		<p>Trabajo en equipo</p>	<p>Tiene los recursos necesarios para establecer un trabajo en equipo a favor de la inclusión educativa de estudiantes con SA</p>
			<p>¿Qué competencias docentes cree que son necesarias para que se pueda movilizar la inclusión de estudiantes con SA?</p>

		Proyecto escolar de mejora continua	El PEMC es un medio para favorecer la educación inclusiva	
		Centro escolar y padres	Es necesaria la coadyuvancia de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes	
		Tecnologías de la información	Las herramientas digitales facilitan la adecuación curricular para poder acompañar a la diversidad de sus alumnos hacia el aprendizaje	
		Responsabilidad ética	Al desconocer los signos y síntomas del Síndrome de Asperger y no realizar adecuaciones curriculares se secunda su discriminación	
		Capacitación continua	La formación continua es una herramienta para cubrir sus necesidades y esta dará herramientas para atender a la diversidad	
Comunidad inclusiva	Experiencias inclusivas del grupo	Construcción de una comunidad inclusiva	Los estudiantes se sienten acogidos en la escuela	¿Considera que la comunidad escolar es inclusiva? ¿Por qué?
			Los estudiantes se ayudan unos a otros	¿Qué acciones se han efectuado para construir una comunidad inclusiva?
			Docentes y estudiantes se hablan con respeto	
		Valores inclusivos	Las expectativas sobre el alumnado son altas	¿Qué acciones se realizan para disminuir prácticas discriminatorias?
	Los miembros de la comunidad escolar comparten una filosofía de inclusión			

			Se valoran de igual manera a todos los estudiantes	
			Los docentes intentan eliminar las barreras al aprendizaje	
	Prácticas inclusivas	Orquestrar el aprendizaje	Las planeaciones responden de acuerdo a la diversidad de los estudiantes	¿Cómo es el andamiaje de los aprendizajes para los estudiantes con necesidades educativas especiales?
			Las clases son accesibles para todos los estudiantes	
			Los estudiantes aprenden de manera cooperativa	
		Mobilizar recursos	Los recursos se utilizan para apoyar la inclusión	¿Cómo utiliza los recursos para apoyar la inclusión?
		Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela		

Anexo 5

Reactivos del cuestionario sobre aprendizaje organizacional como medio para favorecer la inclusión

El Aprendizaje Organizacional como Medio para Favorecer la Inclusión Educativa: Un Estudio de Caso			
Categoría	Subcategoría	Indicadores	Reactivo cuestionario
Conocimiento	Tácito	Experiencia (know-how)	Mi conocimiento está constituido por las experiencias, creencias y puntos de vista referentes a mi práctica docente.
			Mis experiencias y creencias son consideradas en el contenido y diseño curricular.
			Las experiencias, creencias y puntos de vista derivadas de mi práctica docente son consideradas para la toma de decisiones pedagógicas en el Consejo Técnico Escolar.
			Las experiencias, creencias y puntos de vista derivadas de mi práctica docente son consideradas tanto para la toma de decisiones pedagógicas como para la construcción de andamiajes para estudiantes con Síndrome de Asperger
	Explícito	Lenguaje formal y sistemático	Mi centro escolar cuenta con manuales que coadyuvan a mis tareas pedagógicas.
			Los conocimientos generados de mis prácticas docentes con alumnos con Síndrome de Asperger son considerados para diseñar o actualizar los manuales de procedimientos del centro escolar.
			El conocimiento que se genera en mi práctica docente es reflejado tanto en las políticas de mi centro escolar como en las políticas educativas.
			El intercambio de conocimientos que se plantea en el Consejo Técnico Escolar impacta en mis prácticas educativas.
Gestión del conocimiento	Socialización (tácito-tácito)	Observación, imitación	En mi centro escolar se realiza observación entre pares docentes para adoptar estrategias didácticas acordes a las barreras de aprendizaje que enfrentan los alumnos.
	Exteriorización (tácito-explicito)	Metáforas, analogías, conceptos	El intercambio de ideas y estrategias educativas se realizan mediante metáforas, analogías y conceptos en mi plantel educativo.

	Combinación (explícito-explicito)	Sistema de conocimientos, entrenamiento formal	En mi centro escolar existen accesos a fuentes de información (revistas, libros, videos, foros o cursos educativos) referentes a la diversidad e inclusión educativa.
			Se han tomado como base los protocolos de acción a favor de las neurodiversidades para ser adecuados al contexto y necesidades de mi centro escolar.
	Interiorización (explícito-tácito)	Aprender haciendo	Adopto estrategias educativas inclusivas propuestas por diversos documentos (normativos o didácticos).
Condiciones para la creación del conocimiento	Intención	Metas	Las metas de mi institución educativa parten de las experiencias del centro escolar y son claramente definidas a favor de la inclusión y la diversidad.
	Autonomía	Actuación autónoma	En mi centro escolar los directivos incentivan el trabajo autónomo y propician situaciones pedagógicas con los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.
	Fluctuación	Interacción con el ambiente externo	En mi escuela se rompe con sus rutinas a partir de la identificación de las áreas de oportunidad en la labor docente, enfocadas a las barreras para el aprendizaje que enfrentan los alumnos.
		Caos creativo	Mis directivos establecen metas comprometidas con la inclusión y la diversidad educativa. La creación de las metas ha surgido desde el reconocimiento de las desigualdades propiciadas por la diversidad de los alumnos del centro educativo.
	Redundancia	Sobreposición intencional de la información	Se comparte de manera colegiada la normatividad y las estrategias a seguir con los alumnos neurodiversos para concretizar líneas de acción.
		Sistema de sobreposición	En mi institución se proponen diferentes enfoques pedagógicos para la creación, implementación y modificación de un proyecto educativo.
			En mi escuela secundaria se desarrollan diferentes propuestas pedagógicas para el andamiaje de alumnos neurodiversos.
	Diversidad interna	Acceso a la información	En mi centro escolar existe acceso rápido y efectivo en la información y atención a las necesidades de inclusión y diversidad.

Estructura organizacional para el desarrollo del conocimiento	Tipo	Burocracia	En mi secundaria el aprendizaje organizacional se propicia desde prácticas rutinarias generadas en la estructura jerárquica, en aras de la atención de la inclusión y la diversidad.
		Fuerza estratégica	En mi institución se genera un aprendizaje organizacional para la atención de la inclusión y la diversidad, bajo la coordinación del trabajo pedagógico y liderazgo de los directivos y académicos que responde a una estructura flexible, plana, horizontal y sin jerarquías.
		Hipertexto	En mi secundaria se desarrolla un aprendizaje organizacional no sólo por medio de la realización de trabajo rutinario sino también considerando la misión y la cultura del centro escolar que permite la creación de nuevas ideas y estrategias para la inclusión y la diversidad.
	Proceso de administración	Arriba- abajo	En mi escuela el aprendizaje organizacional a favor de la inclusión educativa y la diversidad se establece como un proceso de administración jerárquica.
		Abajo- arriba	En mi centro escolar el proceso de aprendizaje organizacional parte del conocimiento docente hasta llegar a los altos niveles jerárquicos.
		Centro-arriba-abajo	En mi secundaria los directivos del plantel gestionan el aprendizaje organizacional vinculando las necesidades de los niveles jerárquicos superiores con los niveles de la base docente.
Conductas y valores	Misión	Inclusiva- no inclusiva	La misión de mi escuela es generada y estimulada por un aprendizaje organizacional que parte de los principios de la inclusión y la diversidad de los estudiantes.
	Visión	inclusiva- no inclusiva	Mi secundaria tiene una visión inclusiva que surge de un aprendizaje organizacional generado del trabajo con la atención a las neurodiversidades.
			En mi centro de trabajo se toma en cuenta la misión y visión para el desarrollo de mis prácticas docentes.
	Trabajo colaborativo	Esquema rugby	En mi escuela el trabajo a favor de la inclusión y la diversidad se realiza en conjunto, con una sobreexposición, donde no hay límites en las asignaciones para cada profesor, lo cual permite el desarrollo del aprendizaje organizacional.

		Esquema relevos	En mi secundaria se práctica el trabajo en equipo para favorecer la inclusión de alumnos neurodiversos, consiste en etapas, donde cada individuo tiene límites en su labor para facilitar el aprendizaje organizacional.
		Esquema de futbol americano	En mi centro escolar el trabajo en equipo, entre los profesores, es organizado por un grupo de docentes que definen el plan y las estrategias para apoyar a los alumnos que enfrentan barreras al aprendizaje, asignando al resto de los participantes su tarea, lo cual facilita el aprendizaje organizacional.
Conocimiento tácito sobre inclusión educativa	Inclusión educativa	Integración	Los estudiantes que presentan alguna barrera para el aprendizaje se incorporan a mi centro escolar con la adecuación curricular pertinente.
		Inclusión	En mi secundaria la forma de enseñanza nace de las particularidades de los estudiantes para eliminar las barreras para el aprendizaje.
		Segregación	En mi centro escolar los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje no se integran con la comunidad estudiantil neurotípica.
	Neurodiversidad	Diversidad de capacidades	En mi centro escolar el reconocimiento del trastorno del espectro autista como una neurodiversidad con disfunción en las neuronas espejo, en el córtex promotor de los lóbulos frontales, permite visualizar la oportunidad de trabajar con las barreras que enfrentan dichos estudiantes siendo pertinente el aprendizaje organizacional a partir de dichas experiencias.
	Síndrome de Asperger	Características	Los intereses restringidos, la dificultad para socializar con sus pares, apego a las rutinas, dificultad para reconocer emociones, bajo control emocional, ansiedad son características del Síndrome de Asperger que puede manifestarse como una barrera para el aprendizaje donde las experiencias exitosas de los docentes pueden ser compartidas en mi centro escolar para fomentar un aprendizaje organizacional.
			La hiperactividad sensorial, hipoactividad sensorial, buena memoria mecánica, dispraxia, movimientos repetitivos son características del Síndrome de Asperger que puede manifestarse como una barrera para el aprendizaje, una manera de apoyar a estos estudiantes es gestionando un aprendizaje organizacional en mi escuela a favor de la inclusión y guiar las prácticas pedagógicas para que todos los alumnos alcancen un aprendizaje significativo.
Competencias Docentes a favor de la inclusión de estudiantes con SA	Situaciones de aprendizaje	Tengo las habilidades, conocimientos y valores necesarios para aplicar las estrategias didácticas adecuadas que requieren los estudiantes con Síndrome de Asperger y éstas son resultado del aprendizaje organizacional en mi centro escolar.	
		Adecuación curricular	Cuento con la preparación para establecer adecuaciones curriculares a favor de estudiantes con Síndrome de Asperger y las puedo compartir para fomentar el aprendizaje organizacional de mi centro escolar.

		Dispositivos de Diferenciación	Como parte del aprendizaje organizacional en mi escuela, se elaboran, desarrollan y comparten dispositivos de diferenciación para estudiantes con Síndrome de Asperger.
		Motivación	Conozco las particularidades de mis alumnos para mantener una motivación constante y las comparto con mis colegas de mi centro escolar para incentivar el aprendizaje organizacional.
		Trabajo en equipo	Tengo en mi secundaria la oportunidad de trabajar en equipo para desarrollar el aprendizaje organizacional a favor de la inclusión educativa de los estudiantes con Síndrome de Asperger.
		Responsabilidad ética	Al desconocer los signos y síntomas del Síndrome de Asperger y no realizar adecuaciones curriculares secundo su discriminación, formando una barrera para el aprendizaje organizacional a favor de la inclusión.
Comunidad inclusiva	Experiencias inclusivas del grupo	Construcción de una comunidad inclusiva	Como resultado del aprendizaje organizacional a favor de la inclusión y de la diversidad, en mi centro educativo los estudiantes se sienten integrados en un ambiente favorable.
			Uno de los resultados del aprendizaje organizacional en mi centro escolar es el desarrollo de una cultura inclusiva.
		Valores inclusivos	Los miembros de la comunidad escolar de mi secundaria comparten una filosofía de inclusión que permite incentivar constantemente el aprendizaje organizacional.
	Prácticas inclusivas	Orquestar el aprendizaje	El aprendizaje organizacional a favor de la inclusión, en mi centro escolar, ha impactado en mi planeación didáctica para responder a las necesidades diversas de los estudiantes.
		Movilizar recursos	Los recursos técnicos y materiales de mi centro escolar se utilizan para apoyar el aprendizaje organizacional a favor de la inclusión y diversidad de los alumnos.

Anexo 6

Escala de Valoración del Aprendizaje Organizacional a favor de la Inclusión

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	9.1%
Medio	7	31.81%
Alto	13	59.09%
Total	22	100%

